

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR
VINCENT BLANCHETTE

L'INCLUSION SCOLAIRE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ
AU PRIMAIRE : «UN ÉTAT DES LIEUX»

JANVIER 2008

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

L'étude a pour but de mieux comprendre et de documenter un sujet qui devient de plus en plus d'actualité en éducation, soit l'inclusion scolaire en éducation physique et à la santé (ÉPS) au primaire. La 1^{re} phase de cette recherche, réalisée à l'aide d'un questionnaire, vise à recueillir la perception de 48 enseignants¹ en ÉPS à l'égard de l'inclusion scolaire. Une seconde phase, réalisée à l'aide de neuf entrevues semi dirigées individuelles, vise à identifier les conditions facilitantes et les obstacles à l'inclusion scolaire.

Les résultats issus des questionnaires démontrent que les enseignants en ÉPS confondent les termes «intégration» et «inclusion». En plus, le type de déficience et la sévérité du handicap influencent différemment les enseignants en ÉPS dépendamment des situations d'enseignement rencontrées. Il existe également un avis partagé auprès des enseignants à l'égard du développement de l'élève différent en ÉPS, notamment au plan social. Malgré cela, tous les enseignants interrogés affirment qu'ils aimeraient accueillir l'élève différent dans les cours d'ÉPS s'ils avaient le support et la collaboration nécessaires. Par contre, ils remettent en question leur formation et leurs connaissances lorsqu'il est question d'inclure un tel élève dans leurs cours.

Les résultats issus des entrevues révèlent que les conditions facilitantes à l'inclusion en ÉPS sont principalement l'adaptation des modalités d'enseignement par l'enseignant et la possibilité d'impacts positifs sur le développement de l'élève différent,

¹ Le masculin est employé dans cet ouvrage dans le but d'alléger le texte.

aux plans social, moteur et cognitif. La collaboration étroite entre les spécialistes et les titulaires de classe figurent aussi au palmarès des conditions facilitantes à l'inclusion. Les obstacles à l'inclusion en ÉPS sont quant à eux: le manque d'aide et de formation continue, l'attitude négative de certains enseignants à l'égard de son implantation et la difficulté d'inclure l'élève différent ayant des troubles de comportement. En somme, il semble que l'inclusion scolaire en ÉPS au Québec ne fasse pas l'unanimité auprès des spécialistes interrogés, mais, le processus d'inclusion scolaire semble bel et bien enclenché et apporte, dépendamment du type et de la sévérité de la déficience, des bénéfices pour l'élève différent.

REMERCIEMENTS

Une sincère reconnaissance est exprimée envers toute ma famille qui m'a toujours appuyé tout au long de mon cheminement scolaire, car sans eux, le travail n'aurait pas été accompli. Merci Gérard et Gisèle pour votre patience, votre support financier et surtout votre compréhension. Mes remerciements vont également à tous les organismes qui m'ont supporté financièrement au cours de mes études, principalement le CRSH qui a facilité mon parcours au 2^e cycle. L'auteur est particulièrement reconnaissant envers Madame Marie-Claude Rivard et Monsieur Claude Dugas, ma directrice et mon co-directeur pour leur support, leur encadrement et leurs précieux conseils pendant la réalisation de ce projet. Finalement, il est important de souligner la participation de tous ces éducateurs et éducatrices physiques à la réalisation de ce projet, sans qui ce travail n'aurait pu être réalisé.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
RECENSION DES ÉCRITS.....	3
HISTORIQUE DE L'INCLUSION SCOLAIRE	3
Droits de l'homme	3
Contexte américain	3
Contexte canadien.....	6
Contexte québécois	7
RECHERCHES SUR L'INCLUSION SCOLAIRE EN ÉDUCATION PHYSIQUE AU PRIMAIRE EN AMÉRIQUE DU NORD.....	11
A) Aspects positifs de l'inclusion scolaire en ÉP au primaire.....	11
B) Problèmes de l'inclusion scolaire en ÉP au primaire	12
C) Points de vue des principaux acteurs de l'inclusion scolaire en ÉP au primaire	13
1- Perceptions des enseignants	13
2- Perceptions de parents d'élèves différents	16
3- Perceptions des élèves différents en ÉP	17
4- Perceptions des élèves réguliers en ÉP.....	21

PROBLÉMATIQUE.....	23
Objectifs de recherche	26
CHAPITRE II	28
MÉTHODOLOGIE	28
Protocole de recherche.....	28
Participants.....	29
Instruments de recherche	31
Stratégies d'analyse	34
CHAPITRE III.....	35
RÉSULTATS ET DISCUSSION	35
Section 1 : Résultats issus des questionnaires sur la représentation de l'inclusion scolaire par les enseignants en ÉPS au primaire.....	35
A- Niveau d'implantation de l'inclusion scolaire.....	35
B- Compétences liées à l'acte d'enseignement.....	38
C- Élève différent.....	45
D- Support.....	50
E- Formation	52
F- Processus de l'implantation de l'inclusion.....	55
Section 2 : Résultats issus des entrevues sur l'identification des conditions facilitantes et des obstacles à l'inclusion scolaire par les enseignants en ÉPS au primaire	57
A- Conditions facilitantes à l'inclusion scolaire.....	58
1- Interactions sociales.....	58

2- Évaluation de l'élève différent	59
3- Collaboration enseignant en ÉPS/titulaires de classe.....	60
4- Plan moteur.....	61
B- Obstacles à l'inclusion.....	62
1- Support	62
2- Formation	63
3- Implantation de l'inclusion scolaire	63
4- Élève ayant un trouble de comportement	66
CONCLUSION.....	68
RÉFÉRENCES	70
ANNEXE A	76
Questionnaire sur les perceptions des enseignants en ÉPS au primaire en lien avec l'inclusion scolaire.....	76
ANNEXE B	87
Canevas d'entrevue sur l'inclusion scolaire	87
ANNEXE C	92
Présentation des participants à l'entrevue.....	92
Participants très favorables à l'inclusion scolaire.....	93
Participants moyennement favorables à l'inclusion scolaire.....	94
Participants peu favorables à l'inclusion scolaire.....	95
Explication de l'échelle pour les trois groupes à l'entrevue.....	96

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Principales caractéristiques des participants (questionnaire).....	30
Tableau 2 Principales caractéristiques des participants (entrevue)	31
Tableau 3 Niveau d'implantation de l'inclusion scolaire	37
Tableau 4 Planification en ÉPS	39
Tableau 5 Gestion de classe.....	40
Tableau 6 Évaluation des apprentissages.....	41
Tableau 7 La difficulté de la tâche.....	42
Tableau 8 Soutien et encadrement	43
Tableau 9 Estime de soi et retrait du cours	46
Tableau 10 Rejet, sarcasmes, moqueries et mis à l'écart.....	47
Tableau 11 Plans moteur et cognitif	49
Tableau 12 Support 1	51
Tableau 13 Support 2.....	51
Tableau 14 Support 3.....	51
Tableau 15 Formation.....	53
Tableau 16 Connaissances spécifiques.....	53
Tableau 17 Situation actuelle de l'inclusion scolaire	55
Tableau 18 Implantation de l'inclusion scolaire.....	56

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Système en cascades (Goupil, 1997, p.9).....	9
---	---

INTRODUCTION

Depuis le début du XX^e siècle, l'être humain ayant des besoins particuliers a évolué avec différentes contraintes dans des contextes de vie variés. L'acceptation de sa différence par la société n'a pas toujours été facile et se fait encore lentement aujourd'hui. En effet, l'évolution dans le domaine spécifique de l'éducation continue à parcourir différentes étapes (Rousseau et Bélanger, 2004). La première, dans les années 1960, est marquée par la ségrégation des élèves différents (englobe tous les types de handicaps et de difficultés d'adaptation et d'apprentissage) qui se traduit par l'absence de services publics à l'élève en difficulté. La deuxième, dans les années 1970, favorise l'intégration (placement partiel d'un élève ayant des difficultés dans une classe ordinaire pour une partie de la journée) de l'élève différent dans le secteur public. Finalement, la troisième étape dans les années 1990, vise l'inclusion (placement de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire à temps complet, dans l'école de son quartier, avec les enfants de son âge) de l'élève différent en classe ordinaire et ce dès le début de sa scolarisation. Au fil de ces étapes, plusieurs pratiques éducatives se succèdent dans les établissements scolaires et tendent de plus en plus aujourd'hui vers l'inclusion, dépendamment des milieux, des différences dans les pratiques inclusives et du niveau d'implantation de l'inclusion.

Grâce au système d'éducation et principalement à l'influence de l'intégration et maintenant de l'inclusion scolaire, la personne différente peut envisager aujourd'hui une participation sociale plus importante et ainsi avoir la chance d'occuper la place qui lui

revient de droit dans la société québécoise. Le plus important pour la personne différente, c'est que l'évolution de la recherche en éducation et les développements pédagogiques réalisés durant le XX^e siècle ont permis des améliorations à l'égard des personnes différentes en termes de statut, de respect, de soutien et de ressources. Toutefois, rien n'est encore joué pour l'élève différent fréquentant l'école de son quartier, car le processus d'inclusion soulève encore plusieurs interrogations et défis pour les enseignants de la classe ordinaire et également pour les spécialistes comme en éducation physique et à la santé (ÉPS).

Les résultats recensés à ce jour en éducation physique (ÉP) en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire proviennent majoritairement de la littérature américaine. Les principales conclusions laissent entrevoir des aspects positifs de l'inclusion (bénéfices pour l'élève différent, bénéfices pour l'élève de la classe ordinaire, bénéfices pour l'enseignant) dépendamment de son niveau d'implantation et des ressources mises à sa disposition (voir par exemple Block, 1999). Cependant, au Québec, peu d'évidences scientifiques permettent de décrire vraiment ce qui se passe avec le processus d'inclusion spécifique en ÉPS. Ce projet de recherche dressera plus spécifiquement l'état des lieux de l'inclusion scolaire en ÉPS au primaire puisqu'il constitue une première dans ce domaine au Québec. La perception des enseignants en ÉPS en matière d'inclusion scolaire constitue la porte d'entrée pour une meilleure compréhension de ce phénomène encore peu documenté dans cette discipline.

CHAPITRE I

RECENSION DES ÉCRITS

HISTORIQUE DE L'INCLUSION SCOLAIRE

Droits de l'homme

Depuis la reconnaissance des droits de l'homme par l'Organisation des Nations Unies en 1948, l'enfant différent a droit à l'instruction scolaire comme tout autre enfant, sans la moindre discrimination. En d'autres mots, chaque État membre des Nations Unies, par l'entremise de l'enseignement et de l'éducation, s'engage à respecter la déclaration universelle des droits de l'homme comme l'idéal commun à atteindre pour tous. Dès lors, des changements importants dans la sphère de l'éducation se succèdent afin de respecter cet idéal.

Contexte américain

St-Laurent (1994) souligne qu'il y a trois événements clés dans l'implantation de l'inclusion scolaire aux États-Unis. Tout d'abord, les Américains utilisent dans les années 1970, le *Least Restrictive Environment* (LRE), qui consiste à offrir aux élèves handicapés, aux enseignants, aux parents et à l'administration de l'école, un continuum d'apprentissage diversifié d'options de placement permettant la création d'un environnement éducatif qui ressemble ou correspond à celui d'une classe ordinaire (Rizzo et Lavay, 2000). De plus, le LRE permet d'identifier les services éducatifs et l'environnement le plus propice pour une optimisation de l'interaction entre les élèves

avec et sans déficience (Rizzo et Lavay, 2000). En 1975, le principe du LRE s'inscrit dans la loi publique américaine via le *Education of All Handicapped Children Act* et fait référence au mouvement d'intégration *mainstreaming* qui précède celui de l'inclusion. Par contre, comme toute approche, le LRE a des partisans et des détracteurs. Les principales critiques concernant le LRE s'articulent autour de six grands thèmes : (1) les enseignants spécialisés n'ont pas réussi à démontrer avec efficacité que leur programme nécessite des classes ressources séparées, (2) les méthodes non rigoureuses de placement, (3) le nombre grandissant d'élèves à risque, (4) le coût élevé dû au diagnostic inadéquat, (5) l'étiquette négative associée à la classification de l'élève, ainsi que (6) les évidences en recherche qui émergent, notamment en faveur de l'amélioration du système ordinaire pour accueillir des élèves différents (Reynolds, 1989).

Ensuite, en 1980, grâce au nombre grandissant de cas d'élèves placés dans les classes spéciales, deux mouvements de réforme distincts débutent aux États-Unis, soit le *Regular Education Initiative* (REI) et le *Full Inclusion* notamment décrit par Fuchs et Fuchs (1994). D'abord, le REI est une initiative (Will, 1986) mise en place pour défendre le principe que les élèves différents peuvent permettre à quelques élèves de la classe ordinaire d'apprendre d'eux sans l'obligation d'utiliser un continuum de placement (Lilly, 1988; Reynolds, Wang et Walberg, 1987). Cependant, le REI est aussi critiqué à son tour à cause de frustrations provenant du manque de succès (pas d'alliance productive entre l'éducation spéciale et l'éducation générale) et des différentes stratégies et différents points de vue au sujet du continuum de placement qui amènent de la confusion sur l'éducation traditionnelle (Fuchs et Fuchs, 1994). De plus, certains auteurs

(Reynolds, Wang et Walberg, 1987) soulignent les effets néfastes de la classification par catégories, le gaspillage de temps, d'énergie et de ressources financières liés au processus de catégorisation et ils proposent d'établir un système plus inclusif qui répond mieux aux besoins de tous. D'autres chercheurs mentionnent également que le secteur ordinaire doit élaborer des programmes plus souples, favoriser l'intégration complète à grande échelle, modifier ses modes d'enseignement afin de répondre aux besoins de tous les élèves qui ont chacun un rythme d'apprentissage différent (Fuchs et Fuchs, 1994). Ensuite, vers la fin des années 1980, les écoles inclusives commencent à voir le jour aux États-Unis. L'enseignement inclusif ou l'inclusion scolaire ou *Full Inclusion* consiste en une adaptation la plus complète possible de l'environnement de l'élève en difficulté afin de lui permettre d'accomplir ses tâches en classe ordinaire. Dès lors, à partir de 1990, l'implantation de l'inclusion est de plus en plus courante et devient, du moins, l'expression populaire utilisée par les enseignants et les parents d'élèves différents. En fait, ce phénomène grandissant aux États-Unis a eu une influence sur les changements qui se sont produits ailleurs en Amérique du Nord. C'est justement grâce aux mouvements américains de l'inclusion scolaire que celui-ci s'est développé et a évolué dans les provinces canadiennes, dont le Québec (Bélanger, 2003 ; Lupart et Webber, 2002).

Contexte canadien

De 1900 à 1950, l'élève ayant un handicap physique est généralement exclu de l'éducation publique au Canada. Il se retrouve la plupart du temps dans des pensionnats spécialisés comme le *Winnipeg School for Deaf* ou dans des asiles ou orphelinats principalement au Québec et en Ontario. À partir de 1960, toutes les écoles canadiennes adoptent des politiques et développent des programmes pour favoriser l'adaptation scolaire des élèves ayant des besoins spéciaux en terme d'apprentissage (Lupart, 2000). Cela se traduit par la création de classes d'adaptation scolaire (classes spéciales) dans les écoles ordinaires. Entre 1970 et 1980, certains changements de conception se produisent dans les écoles publiques à la suite de l'adoption d'une loi fédérale américaine en 1975 et du mouvement canadien en faveur du principe de normalisation des personnes ayant un handicap. Dès lors, la notion «d'intégration» à l'école voit le jour et vient appuyer le principe de normalisation en société. L'intégration s'inspire d'ailleurs du système scolaire américain et consiste à offrir à l'élève ayant des besoins spéciaux un environnement le moins restrictif possible ou des contextes éducatifs plus réguliers.

Puis, en 1990, un mouvement d'intégration scolaire qui met l'accent sur un système d'éducation intégrée (inclusion scolaire) est observé en milieu scolaire et a tendance à se développer (Lupart, 1998). Encore aujourd'hui, l'inclusion scolaire continue à s'implanter progressivement dans les écoles canadiennes et soulève beaucoup d'intérêt puisqu'elle fait l'objet de recherches en classe ordinaire. Toutefois, en éducation physique (ÉP), les rares travaux réalisés sont principalement ceux de

Goodwin (2000 et 2001). Leurs conclusions concernant les perceptions d'élèves avec déficiences physiques ont permis de constater que les élèves avec un handicap physique vivent, selon les dires de ces derniers, en ÉP des bons et des mauvais jours. Ils reçoivent de l'aide de leurs pairs qui est perçue comme du support pour certains ou une menace pour d'autres, dépendamment des situations éducatives présentées par l'enseignant en ÉP.

Contexte québécois

Au début du 20^e siècle, l'élève «différent» (englobe tous les types de handicaps et de difficultés d'adaptation et d'apprentissage) est séparé des autres et se retrouve dans des établissements privés gérés par les communautés religieuses. Pour l'élève différent, aucun service public à l'époque n'est offert et la ségrégation prédomine. Puis, au début des années 1960, la société québécoise évolue puisque les valeurs et les besoins changent et bouleversent même le monde de l'éducation. Le Rapport Parent (MEQ, 1964) reconnaît le droit à l'instruction et à l'égalité des chances pour les enfants «exceptionnels». Ce rapport met l'emphasis sur les besoins des enfants et l'importance de leur offrir des possibilités de réadaptation. Cela fait en sorte que toutes les structures administratives et pédagogiques sont remises en question et une transformation radicale du système scolaire québécois débute. Un Ministère et un Conseil supérieur de l'éducation sont créés, tout comme les commissions scolaires régionales. De plus, avec la démocratisation de l'enseignement, les services éducatifs spécialisés commencent à se développer dans le réseau scolaire et bien sûr, favorisent davantage l'élève différent.

En 1976, la publication du rapport Copex sonne l'alarme auprès de la société québécoise, car un plus grand niveau d'intolérance s'était installé chez les élèves de la classe ordinaire envers ceux de la classe adaptée. L'efficacité des classes spéciales est par le fait même remise en question, tout comme les services offerts à l'élève en milieu spécialisé puisque ceux-ci contribuent au phénomène de ségrégation. Dès lors, le processus est questionné et le retour des élèves en difficulté dans les classes ordinaires est souhaité tout en assurant les services auxquels ils ont droit dans un cadre le plus normal possible. À partir de 1999, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) implante sa politique pour l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cette politique d'intégration fait appel à une variété de modalités de placements, en l'occurrence, le «système en cascades» (Goupil, 1997). Ce système est composé de huit niveaux (Figure 1) répartis entre la classe ordinaire et la classe spéciale. Le niveau 1 correspond à la classe ordinaire dont l'enseignant a l'entière responsabilité. Le niveau 2 fournit du soutien à l'enseignant, soit du matériel ou de la formation. Le niveau 3 assure du soutien à l'enseignant et à l'élève ; par exemple, le service d'un orthopédagogue. En somme, ces trois niveaux intègrent l'élève différent dans la classe ordinaire à part entière et correspondent à de l'intégration, où le niveau 1 est le plus près de l'inclusion. Le niveau 4 correspond à l'assignation de périodes prédéterminées pour l'élève différent vers une classe ressource. Le niveau 5 correspond au retrait complet de l'élève différent de la classe ordinaire, le niveau 6 correspond à l'école spéciale, le niveau 7 à de l'enseignement à domicile et le niveau 8 à de l'enseignement dans un centre d'accueil ou hospitalier. Autrement dit, les quatre derniers niveaux correspondent à de la

ségrégation de plus en plus marquée selon la sévérité du handicap puisque l'éducation se fait complètement à l'extérieur du système ordinaire d'enseignement.

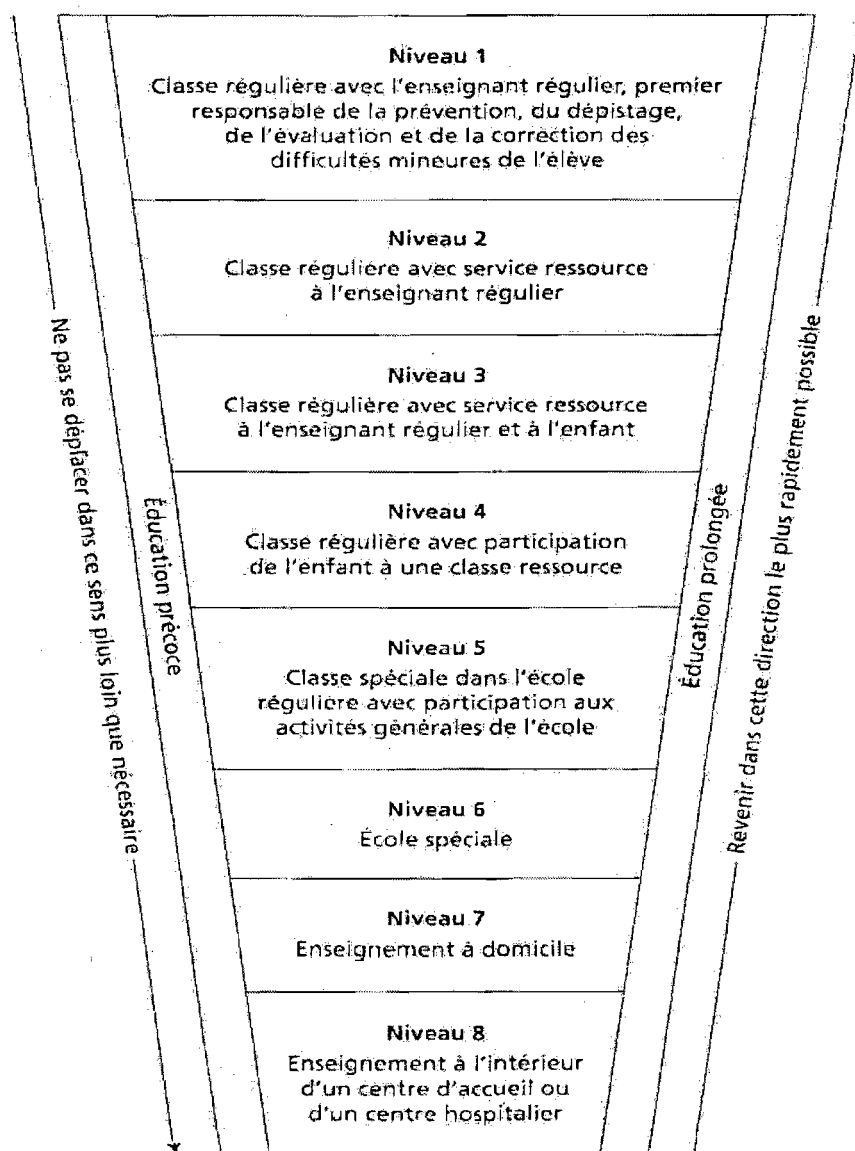


Figure 1 : Système en cascades (Goupil, 1997, p.9)

Ce système en cascades prend appui sur les principes de normalisation et de déségrégation d'un Élève Handicapé ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (EHDA) qui consiste à lui offrir un milieu scolaire similaire à tout autre enfant, sans discrimination relative à son handicap ou sa difficulté. Suivant cette période de transition au début des années 1980, le système en cascades est observé en milieu scolaire et le gouvernement du Québec adopte sa politique de l'adaptation scolaire en 1999. De cette politique découle le phénomène «d'intégration complète» dite d'inclusion scolaire. Celle-ci s'implante graduellement dans les écoles québécoises et prend de plus en plus d'ampleur puisqu'en 2004-2005, il y a 39% des élèves inclus au préscolaire et au primaire, soit un total de 8 085 élèves (MELS, 2005b). Dès lors, on cherche à inclure l'élève différent en enseignement ordinaire, et ce, dès le début de sa scolarisation (Doré, 1998).

RECHERCHES SUR L'INCLUSION SCOLAIRE EN ÉDUCATION PHYSIQUE AU PRIMAIRE EN AMÉRIQUE DU NORD

A) Aspects positifs de l'inclusion scolaire en ÉP au primaire

Les bénéfices identifiés à propos de l'inclusion présupposent une implantation approuvée du phénomène d'inclusion (Block, 1999 ; Kasser et Lytle, 2005 ; Lieberman, James et Ludwa, 2004 ; Lipsky et Gartner, 1996). D'ailleurs, selon une revue de la littérature de Block et Obrusnikova (2007), l'inclusion en cours d'ÉP peut être un succès lorsque l'élève différent est supporté par un personnel formé (assistant à l'enseignant et éducateur spécialisé). Les bénéfices se regroupent en trois catégories : ceux pour l'élève différent, ceux pour les autres élèves sans déficience et ceux pour les enseignants. Pour ce qui est de la première catégorie, l'inclusion permet : d'offrir un environnement plus stimulant, d'avoir accès à des modèles de communication et de socialisation, d'améliorer les compétences dans l'élaboration d'objectifs pour le plan d'intervention, de multiplier les opportunités de nouvelles expériences et d'amitié, de favoriser une plus grande acceptation des pairs et finalement de devenir membre à part entière de la classe et de l'école. En ce qui concerne les bénéfices pour les autres élèves, l'inclusion permet : d'accepter plus facilement les différences individuelles, d'être plus à l'aise avec des élèves handicapés, de développer la capacité d'aider son prochain, d'acquérir des qualités de leader et d'augmenter son estime de soi. La revue de la littérature menée par Lieberman et al. (2004) relève que l'inclusion scolaire permet aux élèves sans handicap de se préparer à vivre avec des personnes différentes dans leur vie future et de développer des attitudes plus positives à leur endroit. Puis, en ce qui a trait aux

bénéfices pour les enseignants, l'inclusion permet : d'être conscient et d'apprécier les différences de chaque élève, d'avoir accès à des spécialistes et des ressources qui peuvent aider chaque apprenant et aussi d'expérimenter de nouvelles techniques d'enseignement qui peuvent aider chaque élève à progresser dans ses apprentissages (Block, 1999 ; Kasser et Lytle 2005).

B) Problèmes de l'inclusion scolaire en ÉP au primaire

Les principaux problèmes identifiés concernant l'inclusion en ÉP sont liés à son implantation difficile (Block, 1999 ; Issues, 2002 ; Johnson, Kasser et Nichols, 2002 ; Lieberman et al., 2004). Par ailleurs, selon Johnson et al. (2002), certains obstacles s'observent lorsque les élèves différents sont inclus avec les standards actuellement établis en ÉP. Block (1999), un fervent défenseur de l'inclusion, indique qu'il y a un problème qui persiste avec le programme d'ÉP actuel puisque les élèves ayant des besoins particuliers sont quand même soumis au même curriculum, aux mêmes contenus sans adaptation et sans support adéquat. Pour leur part, Lieberman et al. (2004) précisent que si l'inclusion scolaire en ÉP est pauvrement implantée, l'expérience sociale est négative pour l'ensemble des participants. De plus, pour l'élève différent cela se traduit par de l'exclusion, de l'embarras, voire des commentaires blessants. Finalement, ces auteurs ajoutent qu'une pauvre implantation de l'inclusion en milieu scolaire a un impact négatif sur la participation active des élèves, avec et sans déficience, puisqu'il y a moins de temps accordé pour la pratique éducative et plus de temps pour la gestion et les transitions.

C) Points de vue des principaux acteurs de l'inclusion scolaire en ÉP au primaire

1- Perceptions des enseignants

Le phénomène de l'inclusion scolaire ne fait pas l'unanimité ; les enseignants en ÉP entretiennent même des divergences d'opinions et de perceptions. Une revue de la littérature de Block et Obrusnikova (2007) trace le portrait de la formation et des attitudes des enseignants en ÉP par rapport à l'inclusion scolaire. Il semble que les attitudes (influencées par le type de déficience et le niveau de déficience) des enseignants en ÉP sont associées à des sentiments négatifs à l'égard de l'inclusion à cause d'une formation jugée inadéquate et d'un manque d'expériences et de connaissances pour inclure avec succès un élève différent. Malgré tout, des travaux (Issues, 1997) indiquent que plusieurs intervenants (enseignants, professeurs d'université, directions d'écoles) du réseau scolaire américain croient qu'il est possible aujourd'hui de réunir les élèves avec et sans déficience à l'intérieur des classes ordinaires d'ÉP. L'étude de Smith et Smith (2000), qui consistait à interroger six enseignants d'une classe ordinaire du primaire, a révélé quatre facteurs pouvant influencer l'implantation approuvée de l'inclusion scolaire : (1) la formation (initiale, continue) ; (2) la composition de la classe ; (3) le temps et (4) le support. En ce qui concerne la formation initiale, tous estiment qu'elle ne les prépare pas à faire face à l'inclusion tandis que la formation continue pour certains est positive et valable puisqu'ils apprennent toujours une ou deux nouveautés à propos de l'inclusion. Pour d'autres, cette formation n'est pas adaptée à leurs besoins. Pour ce qui est de la

composition de la classe, il semble que la taille du groupe, le ratio du nombre d'élèves différents à l'intérieur du groupe, ainsi que la sévérité et le type de handicap influencent le succès ou non de l'inclusion de l'élève différent. Par exemple, les enseignants qui estiment avoir du succès à faire de l'inclusion ont de 13 à 21 élèves par classe avec un maximum de deux à quatre élèves inclus par groupe ; ceux qui estiment avoir de l'insuccès à faire de l'inclusion ont de 18 à 21 élèves par classe avec un maximum de sept à huit élèves inclus par groupe. Puis, les enseignants interrogés estiment ressentir un sentiment de frustration puisque le temps leur glisse entre les doigts, notamment en ce qui concerne la planification, la modification des règles et l'adaptation de l'environnement. Enfin, selon les enseignants interrogés, ils ne reçoivent pas suffisamment d'aide en classe, de la direction de l'école et du milieu spécialisé. Ces conclusions suggèrent donc qu'il y a des besoins à combler pour assurer l'implantation approuvée de l'inclusion en ÉP et soulèvent beaucoup de questions qui méritent d'être étudiées et documentées.

Une autre étude aborde les perceptions des enseignants en ÉP au primaire par rapport à leurs pratiques inclusives (LaMaster, Gall, Kinchin et Siedentop, 1998). Dans cette étude, six enseignants, dont cinq avaient été reconnus efficaces au cours d'une étude précédente (Siedentop, 1989), ont été interviewés sur le sujet et quatre grands thèmes ont émergé, soit : (1) les styles d'enseignement ; (2) les résultats observés chez les élèves ; (3) le sentiment de frustration des enseignants et (4) le niveau d'implantation selon les milieux. En ce qui concerne le premier thème, il semble que l'enseignement directif soit préconisé pour les élèves différents plus âgés et l'enseignement par les pairs

est un style d'enseignement utilisé pour favoriser l'inclusion. De plus, les modifications des règles, des explications et de l'équipement augmentent la complexité de l'enseignement inclusif. Cela est appuyé par la revue de la littérature de Lieberman et al. (2004) qui fait aussi état de ces éléments dans les stratégies complexes mais inclusives à mettre en place. Concernant les résultats observés chez les élèves, les enseignants estiment que l'effet le plus positif de l'enseignement inclusif pour les élèves avec et sans déficience est la socialisation. Elle se traduit par une plus grande acceptation de la différence et un support pour l'élève régulier vers le pair différent tandis que pour l'élève différent, elle se résume à un sentiment d'appartenance, d'identification au groupe et d'acceptation par les pairs du régulier. En ce qui a trait aux résultats liés aux habiletés et à la forme physique des élèves ayant des besoins particuliers, les enseignants pensent qu'ils sont limités et leurs potentiels varient d'un élève à l'autre dépendamment du type de déficience. Par contre, cela est également observé pour les autres élèves, car chacun a son propre niveau d'habiletés et sa propre vitesse d'apprentissage. Puis, pour le troisième thème, les enseignants interrogés estiment ressentir un sentiment de frustration à l'égard de leur formation initiale et spécifique, du partage au niveau du temps (aide continue à l'élève différent, etc.) entre les élèves avec et sans déficience et par surcroît, du manque de support et de ressources (aide, administration). Enfin, concernant le quatrième thème identifié dans l'étude de LaMaster et al. (1998), l'implantation de l'inclusion diffère d'un milieu à l'autre selon la taille des groupes, le nombre d'élèves différents inclus par groupe, le type de support, la présence ou non de classes spéciales et la présence ou non de plan individualisé d'intervention. Le niveau d'inclusion diffère

aussi selon les enseignants notamment en ce qui regarde leurs connaissances face à l'inclusion et aux élèves différents et leur participation ou non au plan d'intervention. Par exemple, trois des six enseignants interviewés ont des élèves différents (moyenne de deux élèves inclus par classe) dans seulement quatre à cinq classes, deux ont des élèves différents (moyenne de trois à quatre élèves inclus par classe) dans six classes et un enseignant a 17 classes avec des élèves différents (moyenne de deux à quatre élèves inclus par classe).

En résumé, il semble que le niveau d'implantation de l'inclusion scolaire varie d'un milieu à l'autre. Selon les enseignants, l'inclusion peut être facilitée si le support et les ressources sont suffisants; ils estiment que leur classe ou leur gymnase n'est qu'un « dumping in » (Block, 1994; Block, 1999 ; Craft, 1994; LaMaster et al., 1998).

2- Perceptions de parents d'élèves différents

Selon une revue de la littérature américaine de Lipsky et Gartner (1996), les familles des enfants différents insistent de plus en plus aujourd'hui pour un placement en classe ordinaire. Les parents croient que leur enfant différent apprend davantage dans une classe ordinaire à cause d'un environnement plus stimulant et des attentes plus élevées à leur égard (Palmer, Fuller, Arora et Nelson, 2001). Ensuite, les organisations de parents et les groupes en faveur de l'inclusion scolaire sont davantage actifs dans des requêtes pour favoriser le respect des droits des parents. D'ailleurs, de plus en plus de parents américains se retrouvent devant les tribunaux à propos de l'inclusion de leurs enfants en classe ordinaire (Palmer et al., 2001). Malgré ces mouvements de parents

militant en faveur de l'inclusion, plusieurs résistent à l'éducation inclusive (Palmer et al., 2001). La décision des parents, au sujet du type d'établissement scolaire fréquenté par leur enfant différent, varie dépendamment des besoins et des circonstances qui les entourent. Certains parents d'enfants différents sont contre l'inclusion puisqu'ils croient que le programme offert n'est pas approprié ni accueillant pour leur enfant, ou alors ils croient que l'handicap ou la déficience de leur enfant différent est trop sévère pour la classe ordinaire.

3- Perceptions des élèves différents en ÉP

L'implantation de l'inclusion scolaire en ÉP au primaire engendre des bénéfices pour les élèves différents lorsqu'elle est effectuée de façon responsable, c'est-à-dire lorsque l'élève différent n'est pas placé en ÉP sans support approprié et obligé de suivre le même programme que l'élève sans déficience (Block, 1999). Par contre, il est possible de remarquer aussi la présence d'inclusion non responsable, c'est-à-dire sans support, sans ressources, et avec peu ou pas de formation (Issues, 2002). Des études nord-américaines permettent de faire le point à ce sujet. D'abord, une étude canadienne de Goodwin et Watkinson (2000) comptant neuf élèves (six garçons et trois filles, de 5^e et 6^e années, de 10 à 12 ans) avec une déficience physique fait ressortir deux éléments par rapport à l'interaction sociale, soit les bons et les mauvais jours. Selon leurs dires, les élèves interviewés traduisent les bons jours par un sentiment d'appartenance au groupe, des bénéfices accrus et l'opportunité d'avoir une participation réussie avec les pairs grâce aux interactions soutenues avec l'enseignant et leurs pairs. Puis, pour ce qui

est des mauvais jours, ils se traduisent par de l'isolement social, des compétences questionnées par les pairs et de la participation restreinte aux activités proposées. Les conclusions de cette étude issues des verbatims d'enfants suggèrent que les interactions sociales d'un élève différent peuvent être positives ou négatives, dépendamment de l'environnement dans lequel il se retrouve. Cet environnement est donc déterminant puisqu'il est influencé à la fois par l'enseignant en ÉP et les pairs du groupe.

Une deuxième étude de Goodwin (2001) s'attarde à l'aide fournie par les pairs. L'étude est menée auprès de 12 élèves avec déficiences physiques répartis selon trois groupes d'âge (sept, neuf et 12 ans) et porte sur la signification de l'aide des pairs en ÉP au primaire pour les élèves différents. Cette étude utilise comme méthodologie l'entrevue individuelle, le «focus group» ainsi que les photos prises par les élèves avec déficience pour illustrer les interactions avec leurs pairs. Les résultats de l'étude font ressortir deux thèmes divergents face aux interactions entre les pairs, soit l'aide comme support et l'aide comme menace. L'aide est perçue comme un support lorsqu'elle est associée à une dimension instrumentale (équipement, mobilité et participation) et comportementale (social et émotionnel). Ensuite, l'aide est perçue comme un support seulement pour les enfants de 12 ans lorsqu'elle est associée à une dimension de liberté d'actions (réussir une tâche seul dépendamment du niveau de difficulté). Puis, l'aide perçue comme menace se traduit par une perte d'indépendance (trop d'aide, réduction de l'auto-contrôle), et ce pour les trois groupes d'âge interrogés. Une diminution de l'estime de soi (questionnement des compétences) est perçue chez les neuf et 12 ans, une aide incompétente (support insouciant) chez les neuf ans et une

participation restreinte chez les 12 ans. En résumé, les résultats de cette étude indiquent que l'aide fournie aux élèves différents varie selon diverses dimensions, mais surtout, elle est déterminante pour la supervision de l'enseignant. En effet, c'est l'enseignant qui est responsable de la gestion, du soutien et de l'encadrement à fournir à l'élève différent et par conséquent du type d'aide (support ou menace) que ce dernier peut recevoir pour accomplir sa tâche pendant les cours d'ÉP.

Une étude américaine menée par Place et Hodge (2001) sur les perceptions des élèves avec et sans déficience en ÉP amène un autre point de vue intéressant au sujet des expériences sociales. Cette étude de cas (vidéo, observations, entrevues) porte sur un groupe classe de 22 élèves de 8^e année en ÉP, dont trois filles avec une déficience physique. Ces dernières ont été incluses depuis le début de l'année scolaire en ÉP et elles fréquentent l'école inclusive depuis leur 6^e année. L'enseignante en ÉP de ce groupe possède une formation initiale en ÉP et un certificat spécifique en *Adapted Physical Education* (APE). Les résultats font ressortir deux thèmes à l'égard de l'expérience sociale des élèves avec déficience, soit une ségrégation inclusive (séparé des autres élèves) et un isolement social (exclu, négligé, vu comme un objet de curiosité, gestes maladroits posés par leurs pairs). En effet, le pourcentage moyen du temps accordé par les pairs aux élèves ayant des besoins particuliers correspond à 2% pour l'ensemble des interactions sociales et moins de 1% pour chacune des catégories suivantes : utilisation du prénom, politesse, éloges et contacts physiques. Il semble que les pairs des élèves différents n'avaient reçu aucune formation pour les aider en cas de besoins ce qui a eu pour effet de créer une répercussion négative sur le climat

d'apprentissage et les interactions sociales entre les élèves. Les résultats révèlent aussi que l'enseignante certifiée en APE n'a pas mis l'accent sur les buts sociaux de l'inclusion et n'a fait aucune modification ni adaptation lors du déroulement de ses cours d'ÉP.

Toutefois, des études américaines portent spécifiquement sur la formation à l'enseignement par les pairs tuteurs d'élèves différents et laissent entrevoir des résultats positifs en matière d'inclusion. D'abord, une étude menée sur l'analyse de l'effet d'une formation préalable sur le langage des signes et sur les bases stratégiques de l'enseignement par les pairs tuteurs en ÉP révèle des résultats forts intéressants (Lieberman, Dunn, Van Der Mars et McCubbin, 2000). L'étude se déroule au primaire avec des élèves de 10 à 12 ans. Les participants sont huit élèves sourds jumelés avec un pair de la classe ordinaire qui reçoit au préalable une formation (signes, rétroactions, trucs, mots clés, etc.) pendant quatre à cinq séances d'une durée de 30 minutes chacune. Les résultats démontrent que les élèves sourds augmentent leur pratique d'activités physiques (modérée à intense) de 22% à 41,5% et leurs pairs tuteurs, eux, l'augmentent de 19% à 37,9%.

Puis, il y a l'étude de Houston-Wilson, Dunn, Van Der Mars et McCubbin (1997) sur l'analyse de l'effet de l'entraînement de pairs tuteurs sur la performance motrice d'élèves avec une déficience intellectuelle moyenne. L'étude est menée auprès d'élèves de 4^e et 5^e années du primaire en ÉP pendant une période de 36 jours. Les participants sont six élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne et ils sont jumelés avec un pair de la classe ordinaire. La formation reçue par les pairs tuteurs

consiste à deux sessions de 30 minutes dont les apprentissages concernent le positionnement (ex : aide physique), le renforcement (général et spécifique) et l'analyse d'habiletés motrices. La première phase de l'étude consiste à analyser trois des six élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à trois moments : avant l'intervention, après l'intervention d'un pair tuteur sans formation et après l'intervention d'un pair tuteur avec formation. La deuxième phase consiste à analyser les trois autres élèves à deux moments : avant et après l'intervention d'un pair tuteur ayant reçu une formation. Les résultats révèlent que les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne améliorent nettement leur performance motrice après seulement l'intervention d'un pair tuteur avec formation.

En résumé, les résultats de ces deux études (Lieberman et al., 2000 ; Houston-Wilson et al., 1997) révèlent que les interactions sociales et la performance motrice des élèves différents sont influencées par le type de handicap, les adaptations liées à la formation de pairs tuteurs, les connaissances et l'implication de l'enseignant et des pairs dans le processus de l'inclusion des élèves différents en ÉP.

4- Perceptions des élèves réguliers en ÉP

Des études nord-américaines font état de différences entre les attitudes témoignées de la part d'élèves réguliers par rapport à l'inclusion d'élèves différents (Obrusnikova, Valkova et Block, 2003). Une revue de la littérature de Block et Obrusnikova (2007) mentionne que les intentions des élèves de la classe ordinaire pour inclure un pair différent dans leur groupe en ÉP varient en fonction des expériences

sociales vécues (perceptions positives de la part d'enseignants, parents, pairs), des attitudes (favorables ou non) et de la perception d'être impliqué ou non comme pair dans le processus d'inclusion.

D'abord, une étude américaine de Tripp, French et Sherrill (1995) compare les attitudes d'élèves de neuf à 12 ans d'une classe ordinaire (classe de 40 à 45 élèves sans déficience avec trois ou quatre élèves inclus avec des déficiences variées), qui ont ou n'ont jamais eu de contacts avec des pairs différents dans leurs cours d'ÉP. Cela a permis de constater que la sévérité et le type de déficience influencent les attitudes des élèves de la classe ordinaire. En effet, l'élève différent ayant un trouble de comportement subit moins d'attitudes négatives de la part de ses pairs que celui ayant une déficience physique. Toutefois, le nombre élevé d'élèves par groupe classe peut ne pas avoir influencé significativement les attitudes des pairs de la classe ordinaire dépendamment des situations d'apprentissages rencontrées. L'attitude plus négative des élèves de la classe ordinaire envers leurs pairs ayant une déficience physique inclus dans les cours d'ÉP s'explique par le ralentissement du jeu et la défaite en compétition de l'équipe pour laquelle ils évoluent. Enfin, les filles sont plus positives que les garçons à l'égard du processus d'inclusion.

D'autres sons de cloche au sujet des perceptions de l'élève de la classe ordinaire sont apportés par trois études ciblées. D'abord, l'étude américaine de Block et Zeman (1996) compare deux groupes d'élèves de 6^e année en ÉP au primaire, l'un (n = 28 élèves) avec inclusion de trois élèves ayant une déficience intellectuelle sévère et l'autre (n = 28 élèves) sans inclusion. Les auteurs constatent qu'un service de support

approprié aux élèves ayant une déficience sévère inclus dans un cours régulier d'ÉP ne produit aucun effet négatif sur le programme des élèves sans déficience. Ensuite, une seconde étude de cas compare deux classes au primaire, l'une sans inclusion et l'autre avec inclusion d'un élève dans un cours d'ÉP. Les résultats n'ont révélé aucune différence en ce qui a trait aux habiletés face à la tâche demandée et à l'acquisition de connaissances, et ce même sans la présence d'un éducateur physique spécialisé dans le gymnase (Obrusnikova et al., 2003). Puis, une troisième étude réalisée par Kalyvas et Reid (2003) a été conduite en situation de volleyball adapté auprès de 35 élèves âgés de 12 ans, dont 15 d'entre eux ayant une déficience physique. Les résultats indiquent d'une part, une augmentation de la participation de tous les élèves et d'autre part, un sentiment partagé quant à l'appréciation du jeu adapté par la majorité des élèves.

La présentation de ces quelques études révèle que l'inclusion scolaire en ÉP continue sa progression en terme d'implantation dans les milieux scolaires et la pratique inclusive varie d'une école à l'autre selon le type de support, les ressources accordées, de même que les acteurs concernés.

PROBLÉMATIQUE

Au cours des dernières décennies, le système d'éducation québécois est caractérisé par la mise en place de différentes structures pour les élèves différents. Rappelons la loi sur l'assistance publique en 1921 (cité dans Horth, 1998), le Bureau de l'enfance inadaptée en 1963 qui devient le Service de l'enfance inadaptée en 1969 (cité dans Horth, 1998), le rapport Parent en 1964, la Commission Castonguay-Neveu en

1971, le concept de normalisation par Wolfensberger en 1972, le Rapport Copex en 1976 et l'avis au Ministre sur l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté découlant des États Généraux de 1996. Justement, à la suite de ces conclusions en 1996, le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) présente en 1999 sa politique de l'adaptation scolaire : *Une école adaptée pour tous ses élèves* qui a pour but de favoriser l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans les classes ordinaires sans pour autant nuire aux droits des autres élèves. Ainsi, l'équipe école est amenée à favoriser davantage l'intégration des élèves en difficultés d'apprentissage et d'adaptation dans les classes ordinaires jusqu'à leur intégration complète (inclusion).

Ensuite, suit une réforme curriculaire importante (MEQ, 2000) qui engendre la création de nouveaux services complémentaires dont l'objectif est de favoriser une progression de l'élève dans ses différents apprentissages. Quatre programmes y sont associés : (1) Programme offrant des services de soutien qui vise à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage. Ce programme, qui est conçu autour d'un ensemble de mesures et d'actions, vise à informer, former, et outiller l'élève. Il vise à offrir à l'élève un soutien approprié par l'ensemble de la communauté éducative afin qu'il puisse exploiter l'information, résoudre des problèmes, se donner des méthodes de travail efficaces à l'intérieur de la classe ordinaire, etc. (2) Programme offrant des services de vie scolaire qui visent le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'élève, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté. Ce programme, qui fournit plusieurs occasions à l'élève de réinvestir ses

apprentissages et de développer ses compétences transversales, consiste en des activités d'animation sur les plans sportif, culturel, social et spirituel. (3) Programme des services d'aide qui vise à accompagner l'élève dans son cheminement scolaire et dans sa démarche d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux problèmes qu'il rencontre. Autrement dit, les services de ce programme sont de fournir des informations pour une orientation scolaire et professionnelle et d'offrir des ressources d'aide en cas de besoin comme l'éducation spécialisée, la psychoéducation, l'orthopédagogie, la psychologie et l'orthophonie. (4) Programme offrant des services de promotion et de prévention pour un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive la santé et le bien-être de l'élève. Les services de ce programme sont la santé et les services sociaux ainsi que la promotion de la participation de l'élève à la vie éducative de l'école. L'ensemble de ces programmes (MEQ, 2002) provenant des services complémentaires sont d'une importance capitale pour la réussite de l'élève à l'école, car celui-ci est reconnu comme ayant besoin de services spécifiques à ses caractéristiques propres et à ses besoins grandissants. En d'autres mots, l'élève est au centre de l'action et même le premier agent responsable de son développement (MEQ, 2001). Dans ce sens, il est important que l'élève soit bien encadré en termes de soutien spécifique, de vie scolaire, d'aide à l'apprentissage, de promotion et de prévention en santé puisque la mission de l'école est maintenant de qualifier, instruire et socialiser l'élève (MEQ, 2001).

Outre les diverses orientations politiques et les récents écrits ministériels en faveur d'une meilleure intégration complète (inclusion) de l'élève différent et ses effets positifs sur les élèves relevés dans la littérature (Block, 1999 ; Goodwin et Watkinson, 2000 ; Kasser et Lytle, 2005 ; Lieberman et al., 2004), l'inclusion scolaire pose encore plusieurs défis (Issues, 2002 ; LaMaster et al., 1998). Au Québec, l'inclusion scolaire est encore peu connue et peu documentée. À notre connaissance, une seule étude québécoise a été réalisée par Bélanger (2003) sur l'intégration et l'inclusion scolaire en classe ordinaire au primaire. Cette étude visait à identifier les perceptions des enseignants du primaire face à l'inclusion scolaire et à mieux comprendre leurs attitudes face à l'inclusion. Bref, aucune étude n'a été réalisée à ce jour dans les spécialités comme l'éducation physique et à la santé. À notre avis, le contexte québécois peut être prometteur en matière d'intégration complète (inclusion). En effet, le renouveau pédagogique structurant en matière d'inclusion et les évidences scientifiques soulèvent un nouvel intérêt visant à documenter le phénomène de l'inclusion en ÉPS. Donc, inspirée de la démarche de Bélanger (2003), notre recherche sur l'inclusion scolaire s'avère nécessaire afin de mieux comprendre l'inclusion spécifique à la discipline ÉPS.

Objectifs de recherche

Dans le contexte d'une première étude québécoise menée sur l'inclusion scolaire en ÉPS au primaire, la prise en compte de la perception des enseignants constitue la voie que nous privilégions pour tracer le portrait de la situation et pour mieux comprendre

l'actualisation de l'inclusion à l'ÉPS. Les objectifs de cette recherche visent à : (a) décrire la représentation de l'inclusion scolaire par les enseignants en ÉPS et (b) identifier les conditions facilitantes et les obstacles à l'inclusion scolaire en ÉPS.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Protocole de recherche

Le protocole de la présente recherche comporte deux phases. La **phase 1 (a)** s'est déroulée pendant l'automne 2006 et l'hiver 2007. Elle consistait à élaborer et valider un questionnaire (Annexe A) destiné à décrire les perceptions des enseignants au primaire en éducation physique et à la santé en lien avec l'inclusion scolaire. Le questionnaire de Bélanger (2003) a été adapté pour l'univers spécifique de l'ÉPS au primaire. De ce fait, 18 énoncés sont inspirés du questionnaire utilisé par Bélanger (2003) et les 26 autres de la recension des écrits. Le contenu terminologique a été validé auprès de trois enseignants en ÉPS au primaire de la région de la Mauricie. La **phase 1 (b)** a eu lieu au printemps 2007 et consistait à la passation du questionnaire ($n = 282$). Le questionnaire a été posté à 282 enseignants en ÉPS au primaire, ce qui représente 302 écoles de la concertation régionale de l'Université du Québec à Trois-Rivières regroupant six Commissions scolaires: Chemin-du-Roy, de l'Énergie, de la Riveraine, des Samares, des Bois-Francs et des Chênes. Les coordonnées des écoles et des enseignants en ÉPS furent obtenues par l'intermédiaire d'un responsable des statistiques au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Les enseignants avaient trois semaines pour retourner le questionnaire dans l'enveloppe pré affranchie. Le nombre de questionnaires retournés a été de 48 (17%). En complétant le questionnaire, d'une durée approximative de 15 minutes, les enseignants pouvaient

aussi accepter de participer volontairement à la deuxième phase du projet de recherche. La **phase 2 (a)** a été réalisée à la fin du printemps 2007. Elle consistait à élaborer, à partir de l'analyse préliminaire des questionnaires, le canevas d'une entrevue individuelle semi dirigée (Annexe B). Le canevas a été validé auprès d'une enseignante en ÉPS de la région de la Mauricie. La **phase 2 (b)** s'est tenue vers la fin du printemps 2007 et consistait à la réalisation des entrevues ($n = 9$) d'une durée moyenne de 25 minutes. Toutes les entrevues ont eu lieu à l'Université du Québec à Trois-Rivières, dans un petit local prévu à cette fin.

Participants

(**Phase 1**) Au total, 48 enseignants en ÉPS au primaire ont retourné le questionnaire. De ce nombre, deux questionnaires n'ont pas été retenus aux fins d'analyse car certaines données étaient manquantes. Des 46 participants, 35 (76%) sont de sexe masculin et 11 (24%) sont de sexe féminin. Ces proportions sont similaires aux statistiques du MELS (2005b) rapportant 67% d'hommes et 33% de femmes qui enseignent l'ÉPS au primaire. Pour ce qui est de l'âge des participants, 33 enseignants interrogés sur 46 ont plus de 36 ans. Puis, en ce qui concerne leur expérience, 23 répondants ont plus de 16 ans d'expérience en ÉPS, 11 ont de 1 à 5 ans d'expérience et un autre quart (12) se partage entre 6 à 10 ans et 11 à 15 ans d'expérience (Tableau 1). Les statistiques québécoises de 2003-2004 indiquent que l'âge moyen d'un enseignant en ÉPS au préscolaire primaire est de 42,7 ans et le nombre moyen d'années d'expérience est de 12,7 ans (MELS, 2005b).

Tableau 1

Principales caractéristiques des participants (questionnaire)

Années d'expérience en enseignement de l'ÉPS	n =	Homme	Femme	Âge
1-5 ans				3 = 36 ans et + 6 = 26-30 ans 2 = 20-25ans
6-10 ans	11	6	5	1 = 36 ans et + 5 = 31-35 ans
11-15 ans	6	3	3	6 = 36 ans et +
16 ans et +	6	6		23 = 36 ans et +
	23	20	3	+

(Phase 2) Les participants pour l'entrevue individuelle semi dirigée ont été sollicités, rappelons-le, par l'intermédiaire du questionnaire. Ainsi, 18 spécialistes en ÉPS ont accepté de réaliser cette deuxième phase. De ce nombre, neuf enseignants (six hommes et trois femmes) ont été sélectionnés à partir de critères de sélection les plus représentatifs possibles : le sexe, le nombre d'années d'expérience en enseignement de l'ÉPS et le niveau d'implantation de l'inclusion scolaire dans leur milieu respectif. Ils ont été préalablement classés selon leurs réponses au questionnaire à l'inclusion en trois groupes : 1-Très favorable, 2-Moyennement favorable et 3-Peu favorable (Annexe C).

Au total, quatre enseignants interrogés déclarent avoir 16 ans et plus d'expérience en enseignement de l'ÉPS au primaire comparativement à un ayant 11 à 15 ans d'expérience et les quatre autres se partagent 6 à 10 ans et 1 à 5 ans d'expérience. De plus, quatre répondants sur neuf mentionnent que le niveau d'implantation de l'inclusion scolaire dans leur école est élevé tandis que trois l'estiment moyen et deux autres faible ou très faible (Tableau 2).

Tableau 2

Principales caractéristiques des participants (entrevue)

Années d'expérience en enseignement de l'ÉPS	n =	Homme	Femme	Niveau d'implantation de l'inclusion scolaire
1-5 ans	2	1	1	H = Moyen F = Fort 1 = Moyen
6-10 ans	2		2	1 = Fort
11-15 ans	1	1		Très faible 2 = Fort
16 ans et +	4	4		1 = Moyen 1 = Faible

Instruments de recherche

Questionnaire :

Le « *Questionnaire sur les perceptions des enseignants en éducation physique et à la santé au primaire en lien avec l'inclusion scolaire* » est inspiré de celui de Bélanger (2003). Le questionnaire a été sélectionné comme outil de recherche puisqu'il permet de rejoindre un grand nombre de participants qui ont l'occasion de répondre librement à un

sujet précis (Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant, 1988 ; Fink et Kosecoff, 1998). Une introduction jointe au questionnaire présente le contexte, les modalités à suivre et enfin assure le respect des droits de chaque participant.

Outre l'introduction, le questionnaire comporte 44 questions fermées réparties en trois grandes sections. (**Section 1**) Le profil personnel et professionnel (11 questions) qui permet d'obtenir des renseignements sur chaque enseignant comme : l'âge, le sexe, la taille de l'école où il enseigne, le nombre d'années d'expérience en enseignement de l'ÉPS, le type de participation des élèves différents au cours d'ÉPS, etc. (**Section 2 : Partie 1 et Partie 2**) Les particularités des élèves différents (22 questions) qui répertorient les stratégies d'enseignement de l'enseignant (ex : planification, gestion,) et le climat en gymnase (ex : rejet, sarcasmes, soutien,). (**Section 3**) L'inclusion scolaire (11 questions) qui permet de faire ressortir, de façon globale, les conditions facilitantes ou les obstacles à l'inclusion et plus particulièrement à son implantation (ex : climat, aptitudes sociales, apprentissages moteurs). Au plan méthodologique, chaque section du questionnaire (à l'exception de la Section 2-Partie 1) est structurée selon une échelle de type Likert à cinq niveaux et s'opère de la façon suivante : 1) *Totalement en désaccord* ; 2) *Plutôt en désaccord* ; 3) *Plutôt en accord* ; 4) *Totalement en accord* et 5) *Ne s'applique pas*.

Entrevue :

Le canevas de l'entrevue individuelle semi dirigée a été élaboré à l'aide des données recueillies par questionnaires et à la lumière de la littérature sur l'inclusion

scolaire en ÉP. L'entrevue a été sélectionnée comme outil de recherche pour approfondir notre compréhension de l'inclusion en ÉPS au primaire par le biais des opinions des participants (Savoie-Zajc, 2003). L'entrevue est composée d'une dizaine de questions. Elle débute par une courte introduction qui permet de présenter l'objectif de l'entrevue, d'expliquer le déroulement, en somme, d'établir une relation de confiance entre interviewer et interviewé.

Ensuite, l'entrevue comporte 4 parties. La **première partie** (2 questions) aborde les perceptions et les conceptions de l'inclusion scolaire, ce qui permet d'en savoir davantage au sujet des pratiques éducatives (inclusion ou intégration scolaire) de l'enseignant et du climat qui règne dans ses cours. La **deuxième partie** (4 questions) s'attarde aux pratiques inclusives qui traitent des habiletés d'enseignement, des questions demandées, des renforcements utilisés, des outils pédagogiques et des ressources utilisés par l'enseignant pendant les cours d'ÉPS. Cette partie couvre aussi les habiletés motrices, sociales et cognitives de l'élève différent. La **troisième partie** comporte une seule question sur le soutien et l'encadrement, plus spécialement la nature et les modalités de collaboration entre les différents acteurs qui participent aux efforts d'implantation de l'inclusion scolaire. Finalement, la **quatrième partie** (2 questions) traite des perspectives d'avenir via les principaux défis et changements à apporter pour améliorer ou faciliter l'inclusion scolaire en ÉPS.

Stratégies d'analyse

Les données quantitatives du questionnaire ont été codifiées et des statistiques descriptives ont été généralisées avec le logiciel SPSS (version 11.1) qui a aussi servi à la construction de tableaux. Ce logiciel permet aussi de mettre en relation les principaux thèmes étudiés, soit : le niveau d'implantation de l'inclusion scolaire ; les compétences liées à l'acte de l'enseignement ; les caractéristiques de l'élève différent et trois autres thèmes issus de la littérature : le support, la formation et le processus d'inclusion (Smith et Smith, 2000 ; LaMaster et al., 1998 ; Block et Obrusnikova, 2007).

L'analyse des données qualitatives issues des entrevues s'inspire de L'Écuyer (1990) et comporte cinq étapes : 1- Première lecture et détermination du contenu à analyser ; 2- Choix et définition des unités de classification ; 3- Catégorisation et classification du matériel analysé ; 4- Quantification des données et 5- Interprétation des résultats. L'utilisation du logiciel Atlas-ti (version 5.0) a facilité les opérations qui consistent à découper, coder et catégoriser les verbatims visant à les regrouper en des unités de sens. Les unités de sens sont guidées par le cadre théorique de Block et Obrusnikova (2007) et voici les thèmes qui se dégagent : les interactions sociales, la formation, le support et les attitudes des enseignants en ÉPS. D'autres thèmes ont aussi émergé du processus d'analyse : l'évaluation de l'élève différent en ÉPS, la collaboration entre l'enseignant en ÉPS et le titulaire de classe, l'élève ayant un trouble de comportement et le développement moteur de l'élève. Finalement, le logiciel permet de comparer les similitudes ou les divergences dans les propos des enseignants à l'égard des conditions facilitantes ou des obstacles à l'inclusion scolaire.

CHAPITRE III

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre couvre les perceptions des enseignants en éducation physique et à la santé au primaire à l'égard de l'inclusion scolaire de manière à tracer le portrait actuel de la situation et de mieux comprendre ce phénomène en ÉPS. Pour ce faire, la première section issue des résultats du questionnaire concerne le premier objectif de l'étude qui touche la représentation de l'inclusion scolaire par les enseignants en ÉPS. Puis, la deuxième section aborde les résultats des entrevues utilisés pour répondre au deuxième objectif portant sur l'identification des conditions facilitantes et des obstacles à l'inclusion scolaire.

Section 1 : Résultats issus des questionnaires sur la représentation de l'inclusion scolaire par les enseignants en ÉPS au primaire

Rappelons les six grands thèmes abordés dans cette section : le niveau d'implantation de l'inclusion scolaire, les compétences liées à l'acte d'enseignement, l'élève différent, le support, la formation et le processus de l'implantation de l'inclusion.

A- Niveau d'implantation de l'inclusion scolaire

Trois questions spécifiques nous permettent de documenter le niveau de l'implantation de l'inclusion scolaire, soit : «Comment les élèves différents participent-ils présentement à vos cours d'ÉPS ?» ; «J'aimerais en connaître plus sur la notion d'inclusion scolaire» et «Je connais bien ce qu'est l'inclusion scolaire». Les éléments de réponses à ces questions ont été croisés pour mettre en évidence les perceptions des

enseignants en ÉPS au primaire mais aussi pour faire ressortir l'ambiguïté qui existe encore aujourd'hui entre les notions intégration/inclusion. D'abord, les résultats présentés au Tableau 3 laissent voir que 34 des 45 enseignants (1 donnée manquante) ayant répondu au questionnaire disent que les élèves participent à leurs cours en ÉPS sur la base de l'inclusion scolaire. Puis, les autres enseignants ($n = 11$) disent que les élèves participent à leurs cours en ÉPS sur la base de l'intégration scolaire. Ces résultats semblent démontrer que de l'avis des enseignants répartis dans diverses régions du Québec (Mauricie, Lanaudière et Centre du Québec), ils suivent la tendance américaine passant d'une pratique d'intégration scolaire à une pratique de plus en plus inclusive.

Par contre, il est possible de dénoter quelques contradictions dans les résultats (Tableau 3). Aux questions 3.3 (J'aimerais en connaître plus sur la notion d'inclusion scolaire) et 3.4 (Je connais bien ce qu'est l'inclusion scolaire), les avis sont partagés auprès de l'ensemble des participants. Parmi ceux qui ont répondu que les élèves participent à leurs cours en ÉPS sur la base de l'inclusion scolaire ($n = 34$), la majorité ($n = 27$) aimerait en connaître davantage au sujet de l'inclusion scolaire (*totalelement en accord et plutôt en accord*) et de ce nombre, presque les deux tiers ($n = 17$) ne connaissent pas bien ce qu'est l'inclusion scolaire (*totalelement en désaccord et plutôt en désaccord*). D'un autre côté, parmi ceux qui ont répondu que les élèves participent à leurs cours en ÉPS sur la base de l'intégration scolaire ($n = 11$), la majorité ($n = 8$) aimerait en connaître davantage au sujet de l'inclusion scolaire (*totalelement en accord et plutôt en accord*) et de ce nombre, presque les deux tiers ($n = 5$) ne connaissent pas bien ce qu'est l'inclusion scolaire.

Tableau 3

Niveau d'implantation de l'inclusion scolaire

Comment les élèves différents participent-ils présentement à vos cours d'EPS?				J'aimerais en connaître plus sur la notion d'inclusion scolaire.					
				Ne s'applique pas	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Total
inclusion	Je connais bien ce qu'est l'inclusion scolaire.	Totalement en désaccord	Fréquence % du total				1 2,9%	1 2,9%	2 5,9%
		Plutôt en désaccord	Fréquence % du total				11 32,4%	4 11,8%	15 44,1%
		Plutôt en accord	Fréquence % du total			1 2,9%	7 20,6%	3 8,8%	11 32,4%
		Totalement en accord	Fréquence % du total	4 11,8%		2 5,9%			6 17,6%
		Total	Fréquence % du total	4 11,8%		3 8,8%	19 55,9%	8 23,5%	34 100,0%
	intégration	Je connais bien ce qu'est l'inclusion scolaire.	Totalement en désaccord	Fréquence % du total					2 18,2%
Plutôt en désaccord			Fréquence % du total		1 9,1%		1 9,1%	2 18,2%	4 36,4%
Plutôt en accord			Fréquence % du total	1 9,1%				1 9,1%	2 18,2%
Totalement en accord			Fréquence % du total			1 9,1%		2 18,2%	3 27,3%
Total			Fréquence % du total	1 9,1%	1 9,1%	1 9,1%	1 9,1%	7 63,6%	11 100,0%

Ces résultats sont à la fois intéressants et inquiétants. D'abord intéressants puisque la majorité des enseignants qui estiment faire de l'inclusion souhaitent en connaître davantage sur le sujet. Il y a ici lieu de croire que ces souhaits s'inscrivent dans une perspective visant à améliorer leur savoir-faire en matière d'inclusion. Inquiétants aussi puisque plusieurs d'entre eux (n = 17) ne connaissent pas bien ce qu'est l'inclusion scolaire. Alors, comment peuvent-ils estimer adhérer à une pratique inclusive au quotidien ? Malgré cette incohérence, il est tout de même rassurant de se rappeler le potentiel de la passation de tout questionnaire qui permet souvent aux répondants de se mettre au clair sur le sujet abordé.

En résumé, il semble que les enseignants confondent les notions «inclusion» et «intégration». Bélanger (2003) avait également observé cette confusion dans sa recherche auprès des enseignants de la classe ordinaire. Rizzo et Lavay (2000) font également état de cette confusion au sujet de l'inclusion et de l'intégration en milieu scolaire américain au début des années 1990 ; confusion qui tend à disparaître avec la mise en place des éléments essentiels à l'implantation responsables de l'inclusion en milieux scolaires américains (Lupart et Webber, 2002). Il semble que du côté québécois, l'expression «inclusion» porte à confusion, est-ce dû à sa nouveauté ? Dès lors, il est possible de se demander si les orientations et les programmes ministériels visant à implanter l'intégration scolaire complète (inclusion scolaire) au Québec sont probants et cohérents. Conséquemment, des formations sur l'inclusion scolaire à l'intention des enseignants en ÉPS pourraient les aider à clarifier les notions et les approches ensuite qui en découlent mais surtout, à surmonter les nombreux défis de l'inclusion pour mieux encadrer et faciliter le cheminement de l'élève différent en classe ordinaire.

Les modalités de formation pourraient s'inspirer de celles expérimentées par Siedentop (1989). Ce dernier suggère que les connaissances et les habiletés d'enseignants reconnus experts en inclusion scolaire pourraient servir de base pour l'élaboration de modèles de formation spécifiques aux éducateurs physiques.

B- Compétences liées à l'acte d'enseignement

C'est connu, l'inclusion scolaire influence les compétences professionnelles des enseignants en ÉPS ; elle affecte principalement leur planification (conception), leur

enseignement (pilotage), leur gestion et leur évaluation. De plus, l'inclusion affecte le niveau de difficulté de la tâche et le soutien/encadrement à offrir aux élèves (LaMaster et al., 1998). Or, cinq questions concernent les compétences liées à l'acte d'enseignement. Par exemple et sans surprise d'ailleurs, la plupart des répondants (n = 23) s'entendent pour dire que l'élève ayant une déficience physique grave (motrice, visuelle ou auditive) nécessite le plus d'ajustements en matière de planification (Tableau 4). Viennent ensuite l'élève ayant des difficultés d'adaptation (n = 8) et l'élève ayant une déficience intellectuelle (n = 8).

Tableau 4
Planification en ÉPS

			Total
Quel type d'élève différent nécessite le plus d'ajustements au niveau de la planification en ÉPS?	Difficulté d'adaptation (trouble de comportement)	Fréquence % du total	8 17,4%
	Déficience intellectuelle	Fréquence % du total	8 17,4%
	Déficience motrice légère ou organique	Fréquence % du total	5 10,9%
	Déficience langagière	Fréquence % du total	2 4,3%
	Déficience physique grave (motrice, visuelle ou auditive)	Fréquence % du total	23 50,0%
	Total	Fréquence % du total	46 100,0%

Concernant la compétence liée à la «gestion de classe» (Tableau 5), la majorité (n = 42) s'entend pour dire que l'élève ayant des difficultés d'adaptation (trouble de comportement) exige le plus d'ajustements pendant les cours d'EPS. Ces résultats ne nous surprennent pas car les élèves ayant un trouble de comportement ont de la difficulté à se conformer aux règles et peuvent décrocher à tout moment de la leçon.

Tableau 5
Gestion de classe

			Total
Quel type d'élève différent demande une plus grande gestion de classe?	Ne s'applique pas	Fréquence % du total	1 2,2%
	Difficulté d'adaptation (trouble de comportement)	Fréquence % du total	42 91,3%
	Déficiences intellectuelles	Fréquence % du total	1 2,2%
	Déficiences motrices légères ou organiques	Fréquence % du total	2 4,3%
	Total	Fréquence % du total	46 100,0%

Concernant la compétence relative à l'évaluation des apprentissages (Tableau 6), 18 des enseignants interrogés révèlent que l'élève ayant une déficience physique grave nécessite le plus d'ajustement comparativement à 10 enseignants pour qui c'est l'élève ayant une déficience intellectuelle.

Tableau 6
Évaluation des apprentissages

			Total
Quel type d'élève différent nécessite le plus d'ajustements au niveau de l'évaluation des apprentissages?	Ne s'applique pas	Fréquence	1
		% du total	2,2%
	Difficulté d'adaptation (trouble de comportement)	Fréquence	4
		% du total	8,9%
	Difficulté d'apprentissage	Fréquence	4
		% du total	8,9%
	Déficiência intellectuelle	Fréquence	10
		% du total	22,2%
	Déficiência motrice légère ou organique	Fréquence	7
		% du total	15,6%
	Déficiência langagière	Fréquence	1
		% du total	2,2%
	Déficiência physique grave (motrice, visuelle, ou auditive)	Fréquence	18
		% du total	40,0%
Total		Fréquence	45
		% du total	100,0%

Pour ce qui est de la compétence liée à la difficulté des tâches (Tableau 7), 20 répondants indiquent que l'élève ayant une déficiencia physique grave (motrice, visuelle ou auditive) nécessite le plus d'ajustements, suivi de l'élève ayant une déficiencia intellectuelle (n = 9).

Tableau 7

La difficulté de la tâche

			Total
Quel type d'élève différent nécessite le plus d'ajustements liés à la difficulté de la tâche?	Difficulté d'adaptation (trouble de comportement)	Fréquence % du total	5 10,9%
	Difficulté d'apprentissage	Fréquence % du total	6 13,0%
	Déficiência intellectuelle	Fréquence % du total	9 19,6%
	Déficiência motrice légère ou organique	Fréquence % du total	5 10,9%
	Déficiência langagière	Fréquence % du total	1 2,2%
	Déficiência physique grave (motrice, visuelle ou auditive)	Fréquence % du total	20 43,5%
	Total	Fréquence % du total	46 100,0%

Un peu plus de la moitié des enseignants (24) mentionnent que l'élève ayant des difficultés d'adaptation nécessite le plus de soutien et d'encadrement comparativement à 10 enseignants qui mentionnent l'élève ayant une déficiência physique grave (Tableau 8).

Tableau 8
Soutien et encadrement

			Total
Quel type d'élève différent nécessite le plus de soutien et d'encadrement?	Difficulté d'adaptation (trouble de comportement)	Fréquence	24
		% du total	52,2%
	Difficulté d'apprentissage	Fréquence	5
		% du total	10,9%
	Déficience intellectuelle	Fréquence	6
		% du total	13,0%
	Déficience motrice légère ou organique	Fréquence	1
		% du total	2,2%
	Déficience physique grave (motrice, visuelle ou auditive)	Fréquence	10
		% du total	21,7%
Total	Fréquence	46	
	% du total	100,0%	

Ces résultats, concernant les compétences liées à l'acte d'enseignement, suggèrent que le type de déficience et la sévérité du handicap influencent différemment les enseignants en ÉPS. Malgré un étalement dans les réponses des enseignants concernant les adaptations des compétences, certaines méritent d'être mises en évidence et regroupées. Tout d'abord, lors de la planification, il semble que les enseignants doivent apporter plus d'ajustements lorsqu'ils ont à inclure l'élève ayant une déficience physique grave dans leurs cours. Ensuite, l'élève ayant des troubles de comportement est le plus souvent ciblé en ÉPS comme nécessitant le plus d'ajustements par rapport à la gestion de classe, le soutien et l'encadrement. Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves ayant un trouble de comportement font partie du plus grand groupe d'élèves

différents répertoire au Québec. Finalement, lorsqu'il est question des ajustements aux niveaux de l'évaluation et de la difficulté de la tâche, l'élève ayant une déficience physique grave et l'élève ayant une déficience intellectuelle semblent causer le plus de tracas aux enseignants interrogés.

LaMaster et al. (1998) observent sensiblement les mêmes résultats dans leur recherche. Ils ajoutent que la gestion, le soutien et l'encadrement sont d'autant plus difficiles, car ces élèves (trouble de comportement) sont tellement imprévisibles qu'ils peuvent à tout moment décrocher de la leçon et de ses buts. Selon Bélanger (2003), l'élève ayant un trouble de comportement contribue à augmenter la lourdeur de la tâche d'enseignement et cela, surtout au niveau de la gestion de classe. Alors, la question suivante se pose : Comment améliorer la gestion de classe en présence d'élèves avec troubles de comportement ? La réponse ne semble pas facile, en fait, une seule réponse ne peut exister. Peut-être que des éléments de réponses appartiennent à l'ensemble du corps enseignant, et ce, selon les contextes et les réalités de chacun. Des colloques sur l'inclusion d'élèves, sans égard aux types de différences, pourraient avoir lieu pour permettre de partager l'expertise des enseignants en matière d'inclusion et de trouver des pistes de solutions. En somme, il nous semble impératif d'identifier des savoir-faire d'enseignants qui sont arrimés à l'inclusion, et peut-être, peuvent s'exporter peu importe le type d'élèves différents. Dans ce sens, une autre recherche réalisée sur le terrain, portant spécifiquement sur les compétences liées à l'acte de l'enseignement, pourrait être envisagée afin d'examiner de plus près les pratiques inclusives en ÉPS malheureusement peu connues et documentées à ce jour.

C- Élève différent

La représentation de l'inclusion passe également par la conception de l'élève différent, notamment à l'égard de son développement social, moteur et cognitif. Un total de 17 questions permettait d'aborder cette dimension afin d'en faire une bonne description.

Développement social : Un ensemble de deux groupes de questions a été croisé pour faire ressortir avec distinction l'avis des enseignants interrogés (n = 46). En ce qui concerne d'abord les questions 2.8 (Est-ce que les élèves différents ont une meilleure estime d'eux-mêmes lorsqu'ils sont inclus dans les cours d'ÉPS ?) et 2.15 (Est-ce que retirer les élèves différents des cours en ÉPS est la meilleure manière de leur fournir l'aide dont ils ont besoin ?), les enseignants semblent avoir un avis partagé (n = 21 : *totalelement en désaccord et plutôt en désaccord* et n = 23 : *plutôt en accord et totalelement en accord*) à l'égard du fait que les élèves différents ont une meilleure estime d'eux-mêmes lorsqu'ils sont inclus dans les cours d'ÉPS (Tableau 9). De plus, 38 répondants sur 46 déclarent que retirer l'élève différent des cours ordinaires d'ÉPS n'est pas la meilleure manière de lui venir en aide (*totalelement en désaccord et plutôt en désaccord*).

Tableau 9

Estime de soi et retrait du cours

			Est-ce que les élèves différents ont une meilleure estime d'eux-mêmes lorsqu'ils sont inclus dans les cours d'ÉPS					
			Ne s'applique pas	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Total
Est-ce que retirer les élèves différents des cours d'ÉPS est la meilleure manière de leur fournir l'aide dont ils ont besoin?	Totalement en désaccord	Fréquence % du total		2 4,3%	7 15,2%	5 10,9%	6 13,0%	20 43,5%
	Plutôt en désaccord	Fréquence % du total	1 2,2%	1 2,2%	7 15,2%	4 8,7%	5 10,9%	18 39,1%
	Plutôt en accord	Fréquence % du total	1 2,2%	3 6,5%	1 2,2%			5 10,9%
	Totalement en accord	Fréquence % du total					3 6,5%	3 6,5%
	Total	Fréquence % du total	2 4,3%	6 13,0%	15 32,6%	9 19,6%	14 30,4%	46 100%

Puis, en ce qui a trait au deuxième croisement, soit les questions 2.20 (Les élèves différents inclus subissent-ils des sarcasmes et des moqueries de la part de leurs pairs dans les cours d'ÉPS ?) et 2.21 (Les élèves différents sont-ils rejetés et mis à l'écart par leurs pairs pendant les cours d'ÉPS ?), il semble que les enseignants interrogés ont aussi des avis partagés. Un total de 24 (*totalement en désaccord et plutôt en désaccord*) enseignants déclarent que les élèves différents inclus ne subissent pas de sarcasmes et de moqueries de la part de leurs pairs comparativement à 21 qui mentionnent le contraire (*totalement en accord et plutôt en accord*). De plus, un peu plus de la moitié des répondants (n = 24) révèlent que les élèves différents ne sont pas rejetés et mis à l'écart par leurs pairs pendant les cours d'ÉPS (Tableau 10).

Tableau 10

Rejet, sarcasmes, moqueries et mis à l'écart

			Les élèves différents inclus subissent-ils des sarcasmes et des moqueries de la part de leurs pairs dans les cours d'EPS?					Total
			Ne s'applique pas	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	
Les élèves différents sont-ils rejetés et mis à l'écart par leurs pairs pendant les cours d'EPS?	Ne s'applique pas	Fréquence % du total	1 2,2%					1 2,2%
	Totalement en désaccord	Fréquence % du total		3 6,5%				3 6,5%
	Plutôt en désaccord	Fréquence % du total		3 6,5%	14 30,4%	3 6,5%		20 43,5%
	Plutôt en accord	Fréquence % du total			3 6,5%	12 26,1%	4 8,7%	19 41,3%
	Totalement en accord	Fréquence % du total			1 2,2%		2 4,3%	3 6,5%
Total		Fréquence % du total	1 2,2%	6 13,0%	18 39,1%	15 32,6%	6 13,0%	46 100,0%

C'est donc dire qu'il y a encore plusieurs élèves différents qui cheminent dans des contextes d'enseignement où les interventions sociales sont négligées ou inégales. Ceci est inquiétant puisque dans la pédagogie de la réussite pour tous, des chances égales de réussir ne semblent pas répandues dans la communauté de pratique. C'est d'ailleurs ce que Bélanger (2003) observe auprès des enseignants, pour sa part en classe ordinaire. Selon ces enseignants, les élèves différents en inclusion scolaire peuvent faire face à des possibilités de rejet par les pairs en classe ordinaire.

En ÉP, mais cette fois en contexte américain, Grenier (2006) obtient aussi ces mêmes résultats et suggèrent une stratégie d'enseignement «coopératif» pour permettre à tous les élèves de travailler sur leurs habiletés de coopération, de collaboration et de résolution de problème. D'ailleurs, cette piste pourrait faire l'objet d'une réplique de

cette étude réalisée en terrain québécois en ÉPS. Pour d'autres (Place et Hodge, 2001), les interactions sociales sont limitées entre les élèves différents et les élèves de la classe ordinaire. Les causes de cette difficulté sont possiblement liées à un manque de connaissances ou de compréhension envers l'élève différent. Les perceptions des enseignants des élèves en classe ordinaire et des élèves différents méritent une étude plus approfondie pour mieux cerner cet état de fait.

Développement moteur et cognitif: Un ensemble de deux questions a été croisé pour commenter le côté moteur et cognitif de l'élève différent, soit les questions 2.13 (Est-ce que les élèves différents peuvent acquérir des savoirs et développer des savoir-faire et des savoir-être dans les cours d'ÉPS?) et 3.9 (L'inclusion scolaire est bénéfique au niveau des apprentissages moteurs des élèves différents). Ceci a été effectué afin de déterminer si les réponses des enseignants permettent de discriminer les bienfaits au niveau moteur et cognitif pour l'élève différent lors de l'inclusion. Tout d'abord, 35 enseignants sur 46 déclarent que l'inclusion scolaire est bénéfique au niveau des apprentissages moteurs pour l'élève différent (Tableau 11). Ensuite, presque la majorité des répondants (n = 42) mentionnent que l'élève différent peut acquérir des savoirs (cognitif) et développer des savoir-faire (moteur) et savoir-être (social) pendant les cours d'ÉPS. D'ailleurs, il est important de spécifier que la catégorie «*plutôt en désaccord*» pour la question 2.13 ne se retrouve pas dans le Tableau 11.

Tableau 11

Plans moteur et cognitif

			Est-ce que les élèves différents peuvent acquérir des savoirs et développer des savoir-faire et des savoirs-être dans les cours d'ÉPS?			Total
			Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	
L'inclusion scolaire est bénéfique au niveau des apprentissages moteurs des élèves différents.	Totalement en désaccord	Fréquence % du total	3 6,5%			3 6,5%
	Plutôt en désaccord	Fréquence % du total		4 8,7%	4 8,7%	8 17,4%
	Plutôt en accord	Fréquence % du total	1 2,2%	14 30,4%	12 26,1%	27 58,7%
	Totalement en accord	Fréquence % du total		1 2,2%	7 15,2%	8 17,4%
Total		Fréquence % du total	4 8,7%	19 41,3%	23 50,0%	46 100,0%

On peut se demander si l'élève différent qui acquiert des savoirs et des savoir-faire est placé dans des situations d'apprentissages où l'enseignant est compétent en matière de planification, de gestion et d'encadrement et où les interactions sociales sont nombreuses et soutenues. Selon nous, plusieurs conditions gagnantes mais aussi complexes sont nécessaires et nous sommes perplexes face à la mise en place de celles-ci.

Bien que les enseignants se prononcent sur leurs conceptions, des observations dans leurs milieux s'avèrent nécessaires pour mieux documenter les retombées de l'inclusion aux plans moteurs et cognitifs. Certains auteurs (LaMaster et al., 1998) émettent aussi des réserves notamment, au point de vue de l'amélioration des habiletés

motrices des élèves différents. Selon ces derniers, les enseignants interrogés pensent que les élèves différents sont limités et que leur potentiel varie dépendamment du type et de la sévérité de la déficience. D'autres abordent à la fois l'interaction sociale et la performance motrice des élèves différents sans tenir compte de l'influence d'une multitude de facteurs (ex : l'enseignant, les pairs, le matériel, l'environnement.) qui modifient la qualité de l'inclusion (Houston-Wilson et al., 1997 ; Lieberman et al., 2000). Donc, il nous semble impératif d'étudier les apprentissages des élèves différents pour mesurer l'efficacité de l'inclusion scolaire aux plans moteur et cognitif.

D- Support

Les questions relatives au support en inclusion sont au nombre de trois. Tout d'abord, 34 répondants interrogés affirment (*totalelement en accord et plutôt en accord*) qu'ils aimeraient accueillir un élève différent dans leur cours d'ÉPS, et ce s'ils comptaient sur du soutien approprié (Tableau 12). De façon plus spécifique, la majorité d'entre eux (n = 46) estiment que la direction d'école et des ressources supplémentaires figurent en tête de liste du support souhaité (*totalelement en accord et plutôt en accord*). De cette manière, la réussite de l'élève différent inclus en ÉPS est plus probable (Tableau 13). Puis, pour ce qui est de la collaboration entre le personnel, tous à l'exception de six répondants mentionnent que tout le personnel de l'école doit être impliqué dans l'implantation de l'inclusion scolaire (*totalelement en accord et plutôt en accord*) (Tableau 14).

Tableau 12

Support 1

Aimeriez-vous accueillir des élèves différents dans vos cours d'ÉPS avec du soutien approprié?

Niveau d'accord	Fréquence
Totalement en désaccord	2
Plutôt en désaccord	10
Plutôt en accord	18
Totalement en accord	16
Total	46

Tableau 13

Support 2

Est-il souhaitable que la direction d'école fournisse le soutien et les ressources nécessaires à la réussite des "élèves différents" inclus dans les cours d'ÉPS?

Niveau d'accord	Fréquence
Plutôt en désaccord	1
Plutôt en accord	8
Totalement en accord	37
Total	46

Tableau 14

Support 3

Tout le personnel de mon école devrait être impliqué dans l'implantation de l'inclusion scolaire.

Niveau d'accord	Fréquence
Ne s'applique pas	1
Totalement en désaccord	3
Plutôt en désaccord	2
Plutôt en accord	15
Totalement en accord	25
Total	46

En d'autres mots, le support est un déterminant important pour favoriser la réussite de l'élève différent à l'école. Il semble par ailleurs que cela concerne toute l'équipe pédagogique de l'école. Certains travaux recensés dans la littérature allaient dans le même sens (Bélanger, 2003 ; Block et Obrusnikova, 2007). Certains auteurs (Block, 1999 ; LaMaster et al., 1998), suggèrent que le problème majeur avec l'inclusion est justement un manque de support (ou de ressources) dans les cours d'ÉP. Concernant l'inclusion scolaire au Québec, il serait légitime d'examiner les ressources humaines (ex : psychologue), physiques (ex : matériel scolaire) et financières de manière à mieux saisir les conditions qui entourent l'inclusion et les défis qui y sont associés.

E- Formation

Deux questions, concernant la formation requise pour l'inclusion scolaire, ont été abordées dans le questionnaire, soit les questions 2.12 (Est-ce que vous estimez posséder une formation adéquate qui vous permet de moduler les tâches en ÉPS afin d'aider les «élèves différents» dans leurs apprentissages ?) et 2.16 (Est-ce que vous estimez posséder les connaissances spécifiques quant aux caractéristiques d'apprentissage (savoir, savoir-faire, savoir-être) des élèves différents ?). Tout d'abord, 27 enseignants estiment ne pas posséder une formation adéquate pour permettre de moduler les tâches en ÉPS et ainsi aider l'élève différent dans ses apprentissages (*totalelement en désaccord et plutôt en désaccord*) (Tableau 15). Ensuite, 33 répondants estiment qu'ils ne

possèdent pas les connaissances spécifiques quant aux caractéristiques des apprentissages (*totalelement en désaccord et plutôt en désaccord*) (Tableau 16).

Tableau 15

Formation

Est-ce que vous estimez posséder une formation adéquate qui vous permet de moduler les tâches en ÉPS afin d'aider les "élèves différents" dans leurs apprentissages?

Niveau d'accord	Fréquence
Ne s'applique pas	1
Totalement en désaccord	6
Plutôt en désaccord	21
Plutôt en accord	14
Totalement en accord	4
Total	46

Tableau 16

Connaissances spécifiques

Est-ce que vous estimez posséder les connaissances spécifiques quant aux caractéristiques d'apprentissage (savoir, savoir-faire, savoir-être) des "élèves différents"?

Niveau d'accord	Fréquence
Totalement en désaccord	8
Plutôt en désaccord	25
Plutôt en accord	7
Totalement en accord	6
Total	46

Il appert que les enseignants en ÉPS questionnent leur formation et leurs connaissances quant à l'inclusion d'un élève différent. Bélanger (2006) observe également cette remise en question en classe ordinaire, particulièrement sur les connaissances aux plans psychologique et pédagogique liés aux défis que représente l'inclusion. Pour leur part, Block et Obrusnikova (2007), arrivent aux mêmes conclusions et certaines études font ressortir que les spécialistes en ÉP ne sont pas prêts à inclure les élèves avec déficience dans les cours d'ÉP (Chandler et Greene, 1995 ; LaMaster et al, 1998 ; Lienert, Sherrill et Myers, 2001). La formation continue sur l'inclusion scolaire en général semble aussi faire défaut (Chandler et Greene, 1995).

Ces évidences en matière de formation initiale et continue auraient intérêt à être prises en compte par les diverses instances québécoises. Au niveau universitaire, nous suggérons de revoir dans un premier temps certains contenus de la formation initiale puisqu'il y a très peu de cours portant sur les difficultés d'adaptation et d'apprentissage de l'élève différent. Dans un deuxième temps, un stage pratique avec des élèves différents pourrait être offert afin de mieux préparer les futurs enseignants. Finalement, le réseau ministériel de l'éducation pourrait devenir un chef de file en ce qui concerne des formations continues sur les moyens d'actions à privilégier en matière d'inclusion scolaire visant à mieux outiller les enseignants en exercice au phénomène de l'inclusion scolaire.

F- Processus de l'implantation de l'inclusion

Les enseignants avaient aussi à se prononcer sur le niveau d'implantation de l'inclusion scolaire dans leur milieu respectif. Cinq niveaux d'implantation leur étaient suggérés, soit : *très faible* (n = 6), *faible* (n = 4), *moyen* (n = 17), *fort* (n = 17), *très fort* (n = 1).

Tableau 17

Situation actuelle de l'inclusion scolaire

En terminant, sur une échelle de 1 à 5, encercler le niveau d'implantation de l'inclusion scolaire correspondant le mieux à la situation actuelle de votre école?

Niveau d'accord	Fréquence
Très Faible	6
Faible	4
Moyen	17
Fort	17
Très Fort	1
Total	45
Donnée manquante	1
Total	46

Ensuite, deux questions, soit la question 2.6 (Est-il possible d'inclure tous les «élèves différents» dans les cours d'ÉPS ?) et la question 3.1 (L'inclusion scolaire peut être implantée dans toutes les écoles primaires du Québec), ont été croisées afin de mieux comparer les perceptions des enseignants en fonction de l'implantation de l'inclusion scolaire. Parmi les 46 enseignants, 33 affirment que l'inclusion ne peut pas être implantée dans toutes les écoles primaires québécoises (*totalelement en désaccord et plutôt en désaccord*). La majorité d'entre eux (n = 30) pensent également qu'il n'est pas possible d'inclure tous les élèves différents dans les cours d'ÉPS (Tableau 18). Sur ce

même sujet, Bélanger (2003) rapporte que les enseignants en classe ordinaire mentionnent aussi qu'il n'est pas possible d'y inclure tous les élèves. Alors, une réorganisation du fonctionnement ou des ressources pourrait faciliter l'inclusion d'une plus grande proportion d'élèves différents.

Tableau 18

Implantation de l'inclusion scolaire

			Est-il est possible d'inclure tous les élèves différents dans les cours d'ÉPS?				Total
			Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	
L'inclusion scolaire peut être implantée dans toutes les écoles primaires du Québec.	Totalement en désaccord	Fréquence % du total	8 17,8%	7 15,6%	1 2,2%	1 2,2%	17 37,8%
	Plutôt en désaccord	Fréquence % du total	2 4,4%	9 20,0%	3 6,7%	2 4,4%	16 35,6%
	Plutôt en accord	Fréquence % du total	1 2,2%		5 11,1%		6 13,3%
	Totalement en accord	Fréquence % du total	2 4,4%	1 2,2%	1 2,2%	2 4,4%	6 13,3%
Total		Fréquence % du total	13 28,9%	17 37,8%	10 22,2%	5 11,1%	45 100,0%

Section 2 : Résultats issus des entrevues sur l'identification des conditions facilitantes et des obstacles à l'inclusion scolaire par les enseignants en ÉPS au primaire

Cette section de résultats traite des données qualitatives relatives aux entrevues. Il est de mise de rappeler que neuf enseignants ont été interviewés pendant cette deuxième phase de l'étude et ils ont été classés au préalable face à l'inclusion scolaire selon trois groupes : (1) Très favorable, (2) Moyennement favorable et (3) Peu favorable. En plus, la distinction de ces trois groupes est mise en valeur dans la rubrique : Obstacles à l'inclusion scolaire. Certaines catégories prédéterminées ayant servi à l'analyse des données sont issues du cadre de référence de Block et Obrusnikova (2007) qui ont identifié les champs prioritaires pour documenter l'inclusion scolaire. Ainsi, une catégorie concerne les élèves différents : les interactions sociales (conditions facilitantes) et trois catégories concernent l'enseignant : le support, la formation et les attitudes (obstacles à l'inclusion). D'autres catégories ont émergé au cours de l'analyse. Deux catégories concernent les élèves différents : le développement moteur (conditions facilitantes) et l'élève ayant un trouble de comportement en particulier (obstacles à l'inclusion). Deux catégories concernent l'enseignant : l'évaluation de l'élève différent et la collaboration entre les enseignants en ÉPS et les titulaires de classe (conditions facilitantes).

A- Conditions facilitantes à l'inclusion scolaire

1- Interactions sociales

Selon les enseignants, l'inclusion scolaire peut être bénéfique sur le plan social de l'élève différent, dépendamment de la nature du handicap. Voici quelques commentaires en ce sens : «[...] je vis vraiment une situation idéale avec mon petit Raphaël qui a une déficience intellectuelle légère. Comme je dis, ils se l'arrachent. C'est quasiment une vedette. Là, on monte un spectacle de fin d'année, je fais des numéros sportifs, ils veulent tous l'avoir dans leurs numéros sportifs, ils veulent qu'il fasse partie de leur équipe» (5 :56, 340-340) ; «Premièrement pour l'élève qui a une différence physique, je te dirais que la relation avec les pairs, il y a une très grande sympathie de la part des autres élèves» (1 :63, 105-105) ; «Ces élèves là, trisomiques ou la petite fille qui était trisomique et en plus qui était épileptique et qui faisait des crises à répétition pendant les cours d'éducation physique (...) bien souvent le reste de la classe va leur faire attention. Ils vont être conciliants. L'élève semi voyant, de sa personnalité les enfants l'aiment, parce qu'il a une personnalité attachante en plus» (10 :38, 169-169).

En somme, nos résultats par entrevue vont dans le même sens que les expériences sociales positives répertoriées par Goodwin (2001) et Goodwin et Watkinson (2000) et dans le sens contraire de ceux obtenus par Place et Hodge (2001). Donc, des études inspirées de la démarche scientifique de Goodwin et Watkinson (2000) et de Goodwin (2001) sur les perceptions des élèves différents en classe ordinaire pourraient être des avenues privilégiées dans des projets futurs au Québec afin de déterminer si les élèves différents vivent également des «bons jours» et des

«mauvais jours» pendant l'inclusion scolaire et, par la même occasion, déterminer quel type d'aide ils reçoivent en classe ordinaire en ÉPS par leurs pairs.

2- Évaluation de l'élève différent

Les enseignants interrogés affirment qu'ils modifient leur approche lorsqu'ils évaluent l'élève différent et cela, même s'ils utilisent la même grille d'évaluation. Ils expriment leurs propos comme suit : «C'est moi qui est plus souple dans la note. Il n'y a pas de grilles spéciales. C'est simplement moi qui peut être plus souple dans le jugement pour la note» (3 :15,159-159) ; «J'ai la même grille, mais c'est toujours en fonction de lui, il part d'où. Il est parti d'où en début d'année avec moi, puis là, je regarde son évolution» (5 :31,259-259) ; «Le semi voyant, je suis un peu plus *lousse* dans les notes» (10 :16,105-105). Ces quelques propos rejoignent ceux de la classe ordinaire qui mentionnent à leur tour que l'une des façons de moduler l'enseignement pour les élèves différents est de réduire les exigences envers ces derniers, tenant compte des besoins et des limites de l'élève (Bélanger, 2006 ; Duchane et French, 1998 ; Hamill, 1999 ; LaMaster et al., 1998). D'ailleurs, Duchane et French (1998) soulignent que les enseignants en ÉP ont tendance à modifier leurs critères lorsqu'ils évaluent les élèves différents. Donc, comme nous pouvons le constater, l'évaluation de l'élève différent dans un contexte d'inclusion en ÉPS au Québec mérite que l'on s'y attarde prochainement afin de mieux comprendre le processus, les critères d'évaluation utilisés et les comportements de l'enseignant priorisés en lien avec le type et la nature du handicap rencontrés.

3- Collaboration enseignant en ÉPS/titulaires de classe

En milieu scolaire, tout le personnel enseignant est appelé à travailler main dans la main pour assurer la réussite de l'élève. Bien sûr, il y a toujours des variantes dépendamment du contexte, du fonctionnement des milieux et des caractéristiques du personnel en place. Dans notre étude, les enseignants interrogés affirment qu'ils entretiennent des relations positives avec les titulaires de classe. Ces propos sont éloquents : « Oui, je parle avec elle et je parle beaucoup avec les titulaires » (9 :42, 312-312) ; « Oui, ils l'ont tous eu, à tous les niveaux, donc ils le connaissent super bien. Dès que j'avais des questions, c'était tout le temps que le monde est prêt à m'aider » (5 :46, 400-400) ; « Y'a comme une relation qui s'établit entre l'éducateur physique et l'enseignant, on a une cote à donner à cet enfant là » (6 :35, 229-229). En classe ordinaire, les enseignants échangent également sur les stratégies d'enseignement et les approches à utiliser auprès de l'élève différent (Bélanger, 2006). D'autres auteurs, dont Hamill (1999), ont aussi souligné qu'il est important que les enseignants travaillent ensemble lors de la résolution de problèmes afin d'assurer l'efficacité du programme d'inclusion. Dans cette perspective, il nous semble pertinent d'investiguer davantage le type et la nature de la collaboration entre les membres de l'équipe école afin de mieux documenter le processus d'inclusion en ÉPS. La contribution des parents à cet égard est encore peu connue et mérite d'être mieux étudiée.

4- Plan moteur

Il semble que l'inclusion scolaire peut engendrer plusieurs impacts positifs sur le plan moteur de l'élève différent. Selon les enseignants interviewés, l'inclusion est favorable, dépendamment du type et de la sévérité du handicap. À titre d'exemples: «C'est certain que ça nuit pas, si je prends mon élève avec le problème visuel, y'a progressé parce qu'il dit qu'il n'a jamais bougé autant. Donc y'a un certain niveau qu'on est allé chercher avec lui c'est certain» (9 :29, 223-223). Un second enseignant précise : «L'élève différent peut, dans une certaine mesure, dépendamment de son handicap, il peut améliorer, je ne dirais pas à 100%, tout... la locomotion, la manipulation, la mobilité, tous au niveau... Il peut tout améliorer» (6 :17, 108-108). Puis, un troisième ajoute : «C'est certain que ceux qui ont des troubles d'apprentissages, sont retardés et vont progresser moins vite que les autres. Sur le plan de l'équilibre, mobilité, locomotion, dextérité fine, ils vont progresser moins vite mais il va avoir des progrès quand même» (3 :18, 218-220).

Il appert que le type de handicap et le niveau de sévérité influencent le développement des habiletés motrices de l'élève différent en ÉPS. D'ailleurs, cela rejoint d'autres auteurs (LaMaster et al., 1998) en ÉP qui soulignent également que les enseignants pensent que les habiletés et la condition physique des élèves différents sont limitées et leur potentiel varie d'un élève à l'autre dépendamment du type et du niveau de la déficience. Par contre, d'autres auteurs (Lieberman et al., 2000 ; Houston-Wilson et al., 1997) mentionnent que la formation de pairs tuteurs peut aider l'élève différent dans sa performance motrice en ÉP. Il nous semble que ce type d'enseignement est à

envisager pour approfondir les effets de l'inclusion scolaire sur le plan moteur de l'élève différent.

B- Obstacles à l'inclusion

1- Support

Les enseignants mentionnent qu'ils sont laissés à eux-mêmes lorsqu'ils enseignent à des élèves différents ; ils doivent souvent se débrouiller sans aide : «C'est ça, on a beau avoir des services d'aide et des techniciennes, mais ils sont un pour 40, un pour 30. Un moment donné ils ne peuvent pas être partout à la fois. Il manque de support, c'est ça le problème» (3 :9, 82-82) ; «On dirait côté spécialiste les éducatrices ne viennent pas [...]» (7 :28, 244-244) ; «[...] on est supposé avoir de l'aide, mais l'aide n'est pas là. Souvent peut-être que le titulaire en classe va avoir un petit peu d'aide, mais nous en éducation physique jamais ou à l'occasion, c'est très rare» (6 :49, 149-149). La littérature recensée à ce jour soulève aussi cette grande difficulté (Block et Obrusnikova, 2007 ; Block, 1999 ; LaMaster et al., 1998 ; Smith et Smith, 2000). Il semble qu'un service de support approprié offert aux élèves avec déficience sévère inclus dans un cours d'ÉPS n'aurait aucun effet sur l'élève de la classe ordinaire (Block et Zeman, 1996). Alors, une autre étude au Québec qui s'inspire de la méthodologie de Block et Zeman (1996) relativement à un service de support approprié à l'élève différent pourrait être envisagée pour déterminer le réel potentiel de ce type d'aide sur la réussite de l'élève différent en ÉPS.

2- Formation

Les enseignants déplorent le manque de formation continue liée à l'inclusion scolaire. À ce propos, ils affirment : «On regarde cette année, on n'a pas eu de formation, rien au niveau des problématiques que l'on vit dans nos classes.» (9 :51, 340-340); «[...] j'ai communiqué beaucoup avec la personne que dans le fond j'ai eu son poste qui était là avant, comment elle fonctionnait avec lui et tout ça» (5 :55, 133-133); «Non, on n'a pas eu de formation, vois-tu ça fait 4 ans de ça» (10 :39, 59-59). La formation continue est un élément manquant soulevé dans la littérature (Chandler et Greene, 1995) et lorsqu'il y a formation, elle n'est pas adaptée aux besoins des enseignants (Smith et Smith, 2000). D'ailleurs, pour venir en aide aux enseignants inclusifs, une étude pourrait être réalisée au Québec sur les enseignants qui ont eu à travailler avec des élèves différents. À la suite de cette étude, un site WEB interactif sur les expériences vécues par les enseignants en ÉPS du Québec pourrait être créé et mis à la disposition des enseignants débutants dans leur profession. Ce site permettrait aux divers enseignants de venir exprimer leurs besoins, d'échanger sur leurs stratégies pédagogiques ainsi que sur leurs modalités d'évaluation en inclusion.

3- Implantation de l'inclusion scolaire

De manière à documenter la mise en place de l'inclusion scolaire chez les enseignants en ÉPS, nous avons repris certaines informations relatives au questionnaire (questions : 2.6, 2.10, 2.12, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10) et réparti les enseignants en trois groupes : 1-Très favorable, 2-Moyennement favorable et 3-Peu

favorable. En effet, seul le groupe d'enseignants «peu favorable» ($n = 3$) à l'inclusion scolaire remet en question le processus d'implantation. Ils se demandent même si les classes spéciales n'étaient pas plus appropriées pour l'élève différent. Selon eux, il est plus facile de gérer l'élève différent dans une classe spéciale. Un d'entre eux s'exprime comme suit «[...] moi j'ai travaillé au début de ma carrière, c'était des classes qu'on disait spéciales. Les enfants qui étaient en difficulté, on les regroupait ensemble. Moi, je préférais ça parce que la clientèle était homogène, tout le monde se ressemblait, ça bougeait [...]» (6 :51, 264-264). Un second ajoute : «Oui c'est ça et c'est beaucoup plus facile à gérer une classe spéciale qui sont tous ensemble. On est capable de travailler plus facilement sur des objectifs à atteindre, on est capable de mieux évaluer que s'il y avait un élève qui était inclus dans une classe, ça c'est certain» (8 :19, 99-99). Puis, le troisième enseignant du groupe précise : «Disons que c'est plus difficile qu'il y'a 20 ans. Y'a 20 ans où ces élèves là étaient vraiment exclus dans le sens que... si un élève était coté ou... dans ce temps là on ne parlait pas de sa cote, mais un élève pouvait être transféré dans une école où justement il y avait des élèves comme lui, [...]. Ces groupes-là dans ce temps-là, ces groupes-là étaient plus faciles, je pense. C'était plus homogène. Tandis que là, tu as des élèves qui peuvent sauter, qui sautent comme on dit et ça, tu en as dans pratiquement tous les groupes, ce n'est pas particulier à un groupe ou à un autre, la plupart des groupes...les classes, les vraies belles classes c'est très rare» (10 :40, 27-27). Ensuite, deux des trois enseignants du groupe «peu favorable» mentionnent que l'inclusion scolaire a un impact négatif sur le corps enseignant. Certains sont même affectés par le processus d'inclusion : «[...] y'a beaucoup de

personnes qui sont en maladie, y'a eu beaucoup de maladies les dernières années, je pense que c'est un des cas....Le pourquoi c'est peut-être l'inclusion des élèves en classe ordinaire. [...].» (8 :56, 330-330) ; «Oui, les professeurs d'adaptation scolaire eux avaient un peu plus de formation. Les titulaires de la classe ordinaire, ce n'est pas pour rien que la plupart des jeunes... y'a beaucoup de jeunes qui commencent dans l'enseignement qui quittent avant cinq ans, ce n'est pas pour rien, c'est à cause de ça» (10 :33, 252-252). Ces propos rejoignent ceux recensés par Bélanger (2003) dont les enseignants ont des opinions divergentes à l'égard de l'inclusion. D'ailleurs, suite à notre étude, il est pertinent de se demander si les propos obtenus lors des entrevues du groupe «peu favorable» sont en lien direct avec leurs expériences vécues antérieurement pendant le processus d'intégration scolaire.

Alors, cette interrogation au sujet des expériences antérieures vécues par notre groupe «peu favorable» mérite d'être approfondie, car Avramidis et al. (2000) mentionnent que les enseignants sont souvent réticents à accueillir l'élève différent dans leur groupe régulier à cause de mauvaises expériences d'intégration vécues antérieurement qui équivaut à du «dumping». Concernant le groupe «peu favorable à l'inclusion scolaire au Québec, il serait pertinent de découvrir son nombre exact et son influence de manière à mieux saisir ses répercussions sur ce qui entoure l'implantation de l'inclusion scolaire.

4- Élève ayant un trouble de comportement

Il appert que l'inclusion scolaire soit plus mitigée en ce qui concerne les bénéfices pour l'élève avec des troubles de comportement. En fait, selon les enseignants interrogés, l'élève différent avec des troubles de comportement a de la difficulté à développer des habiletés sociales en inclusion scolaire. À cet égard, voici quelques énoncés : «Un enfant qui a un problème comportemental va être rejet beaucoup plus, ça c'est certain. Et devient la problématique pour lui [...]» (9 :32, 244-244) ; «On sent que dans la classe... c'est un leader négatif un petit peu. Souvent les autres se trouvent [...] il a instauré un petit peu un régime de terreur si je pourrais dire à l'intérieur de la classe. Y'a beaucoup d'élèves qui ont peur de lui et on le sent dans les comportements. Exemple, il fait souvent des feintes de frapper les autres jeunes. On voit que les jeunes sont terrifiés.» (1 :64, 117-117). Un autre enseignant ajoute : «[...] ça peut être un leader aussi... qui peut être négatif aussi dans le groupe. C'est vraiment ça que je vois, ça peut amener 3-4-5 autres élèves qui sont influençables, des choses comme ça qui peuvent se produire. Ce n'est pas nécessairement bon pour la classe. Vraiment pas. J'en ai un dans l'autre école, il dérange tout le groupe, juste à cause de un, les 15 autres y paient pour et ça c'est ben plate. Même pour nous aussi, quand il fait une crise, il va se cacher en arrière du rideau, après ça on le court un peu partout, aux toilettes, même y'en a ici aussi, on les court partout, dans ce temps là, les autres ne peuvent pas jouer parce qu'on est en train de faire une intervention à cet enfant là.» (8 :55, 184-184).

Il semble donc que l'élève différent ayant des troubles de comportement est celui qui est le plus difficile à inclure en ÉP (LaMaster et al, 1998). D'ailleurs, Avramidis et

al. (2000) et Hamill (1999) soulignent que les enseignants de la classe ordinaire sont également plus réticents pour inclure des élèves ayant des troubles de comportement. Cependant, il est de mise de préciser qu'il y a actuellement 1021 élèves avec un trouble de comportement sévère (MELS, 2005) et donc, il est primordial de mieux comprendre les principes de l'inclusion scolaire de l'élève avec des troubles de comportement à l'école québécoise. En plus, quelques études scientifiques mentionnent que le tutorat par pair fonctionne lors de l'inclusion scolaire (Houston-Wilson et al., 1997 ; Lieberman et al., 2000) de certains types d'élèves différents.

CONCLUSION

Dans le contexte actuel de grands changements en éducation au Québec, cette étude apporte un éclairage actualisé sur l'inclusion scolaire de l'élève différent en ÉPS à l'école primaire. Les résultats de cette étude exploratoire permettent de dégager quelques conclusions. D'une part, il existe chez les enseignants une ambiguïté face au concept d'inclusion et d'intégration et également une certaine disparité à l'égard des bienfaits de l'inclusion pour l'élève différent. D'autre part, les enseignants s'entendent pour déplorer le manque de ressources, de support et de formation initiale et continue.

Globalement, il est important de spécifier que nos résultats obtenus par questionnaire sont corrélés avec ceux obtenus par entrevue. Le seul bémol qui peut être apporté dans notre recherche se rapporte au plan social de l'élève différent pour lequel nous obtenons un avis partagé de nos enseignants lors de la passation du questionnaire. Toutefois, en entrevue, les enseignants observent plus clairement les bénéfices au plan social de l'élève lors de l'inclusion.

Comme la présente étude s'est intéressée aux perceptions des enseignants en ÉPS à l'égard de l'inclusion scolaire, il serait impératif d'étudier prochainement au Québec les perceptions des autres acteurs impliqués dans le processus d'inclusion, soit les parents et les élèves avec et sans déficience. De plus, une étude réalisée sur le terrain qui quantifierait les bénéfices de l'inclusion serait souhaitable. Enfin, une autre étude visant à documenter les pratiques inclusives des enseignants en ÉPS, qui utilise comme

outil de recherche l'observation par vidéo, pourrait servir de base à un programme de formation continue.

Finalement, en temps de réforme scolaire, d'une société en plein changement, la présente étude attire l'attention sur un phénomène grandissant dans les écoles québécoises, soit l'inclusion scolaire et à la vue des résultats obtenus par cette étude, beaucoup reste encore à faire aujourd'hui pour faciliter le cheminement de l'élève différent dans les cours d'ÉPS régulier au Québec.

RÉFÉRENCES

- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), pp. 191-211.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire, dans C. Dionne et N. Rousseau (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. Collection éducation-recherche, Presses de l'Université du Québec, pp. 63-83.
- Bélanger, S. (2003). *Identification des perceptions des enseignantes du primaire relative au phénomène de l'inclusion scolaire*, Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Block, M.E. (1999). Did we Jump on the Wrong BandWagon?, Problems with Inclusion in Physical Education, *Palaestra*, 15 (3) pp.30-36.
- Block, M.E. (1994). Why all students with disabilities should be included in regular physical education. *Palestra*, 10 (3), pp.17-24.
- Block, M.E. et Obrusnikova I. (2007). Inclusion in Physical Education: A review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, pp. 103-124.
- Block, M.E. et Rizzo, T.L. (1995). Attitudes and attributes of GPE teachers associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Person with Severe Handicap*, 20, pp. 80-87.
- Block, M.E. et Zeman, R. (1996). Including students with disabilities into regular physical education: Effects on nondisabled children, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, pp. 38-49.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988), *La supervision de l'intervention en activité physique*, Gaëtan Morin éditeur.

- Chandler, J.P et Greene, J.L. (1995). A statewide survey of adapted physical education service delivery and teacher in-service training. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, pp. 262-274.
- Commission d'enquête Castonguay-Neveu sur la santé et le bien-être social (1971). *Le développement*. Tome II, vol. III, Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, Avis à la ministre de l'Éducation, Québec.
- Craft, D. (1994). Inclusion: Physical education for all. *JOPERD*, 65, pp. 54-56.
- Duchane, K.M. et French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, pp. 370-380.
- Doré, R. (1998). Intégration scolaire. <http://www.adaptationscolaire.org/> site consulté le 8 mai 2005.
- Fink, A. et Kosecoff, J. (1998). *How to conduct surveys*, 2^e éditions, Sage Publications, Inc. 103 pages.
- Fuchs, D. et Fuchs L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform, *Exceptional Children*, 60(4), pp.294-309.
- Goodwin, D.L. (2001). The Meaning of Help in PE: Perceptions of Students with Physical disabilities, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, pp. 289 à 303.
- Goodwin, D.L. et Watkinson, E.J. (2000). Inclusive Physical Education from Perspective of Students with Physical Disabilities, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, pp. 144 à 159.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition Gaëtan Morin éditeur.
- Grenier, M. (2006). A Social Constructionist Perspective of Teaching and Learning in Inclusive Physical Education, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, pp. 245 à 260.

- Hamill, L.B. (1999). *One School District's Effort to Develop a Formal Inclusion Program at The Secondary Level*. (Report). Cincinnati, OH: Xavier University, (Service de reproduction de document ERIC no ED 436 065).
- Horth, R. (1998). Historique de l'adaptation scolaire au Québec. <http://www.comportement.net/top3/historique.PDF> site consulté le 9 mai 2005.
- Houston-Wilson, C., Dunn, J. M., Van Der Mars, H. et McCubbin, J. (1997). The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, pp.298-313.
- Issues (1997). Can students with disabilities be adequately accommodated in today's physical education classes? *JOPERD*, 68 (1), pp. 7-12, 65-69.
- Issues (2002). Are inclusionary practices meeting the needs of all involved parties (ie., children, with special needs, other children, teachers, etc.)? *JOPERD*, 73 (3), pp. 12-13.
- Johnson, L.V., Kasser, S.L. et Nichols, B.A. (2002). Including all children in standards-based physical education, *JOPERD*, 73, (4), pp.42-48.
- Kalyvas, V. et Reid, G. (2003). Sport Adaptation, Participation, and Enjoyment of Students with and without Physical Disabilities, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, pp. 182-199.
- Kasser, S.L. et Lytle, R.K. (2005). *Inclusive Physical Activity, A life of Opportunities*, Human Kinetic, 280 pages.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 472 pages.
- LaMaster K., Gall, K., Kinchin, G. et Siedentop, D. (1998). Inclusion Practices of Effectives Elementary Specialists, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, pp.64-81.
- Lieberman, L.J., Dunn, J. M., Van Der Mars, H. et McCubbin, J. (2000). Peer Tutor's Effects on Activity Levels of Deaf Students in Inclusive Elementary Physical Education, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, pp.20-39.

- Lieberman, L.J., James, A.R. et Ludwa, N. (2004). The Impact of Inclusion in General Physical Education for All Students, *JOPERD*, 75, (5), pp.37-55.
- Lilly, M.S. (1988). The regular education initiative: a force for change in general and special education. *Education and Training in Mental Retardation*, 23, pp. 253-260.
- Lienert, C., Sherrill, C. et Myers, B. (2001). Physical educator's concern about integrating children with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, pp. 1-17.
- Lipsky, D.K. et Gartner, A. (1996). Inclusion, School Restructuring and the Remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66, pp. 762-796.
- Lupart, J.L. (1998). The delusion of Inclusion: Implications for Canadian schools. *Canadian Journal of Education*, 23 (3), pp.251-264.
- Lupart, J.L. (2000). *Élève ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage : des jeunes particulièrement à risque*, Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation : L'enfance et la jeunesse à risque, 15 pages.
- Lupart, J.L. et Webber, C. (2002). Canadian schools in transition: Moving from dual education systems to inclusive schools, *Exceptionality Education Canada*, 12 (2/3), pp.7-52.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2005a). «*Région administrative de la Mauricie*», Portrait statistique de l'éducation. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2005b). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation au Québec. (2000). *La réforme de l'éducation prend forme*. Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'éducation au Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex), Québec : Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'éducation au Québec. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation au Québec. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation au Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Version française approuvée, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation au Québec. (1964). «Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures pédagogiques du système scolaire», Tome II, *Les structures et les niveaux d'enseignement*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Obrusnikova, I., Valkova, H. et Block, M.E. (2003). Impact of Inclusion in General Physical Education on Students Without Disabilities, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, pp. 230-245.
- Palmer, D.S., Fuller, K., Arora, T. et Nelson, M. (2001). Taking sides: Parents views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67 (4), pp.476-484.
- Place, K. et Hodge, S.R. (2001). Social Inclusion of Students with Physical Disabilities in General Physical Education: a Behavioural Analysis, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, pp.389-404.
- Reynolds, M.C. (1989). An historical perspective: The delivery of special education to mildly disabled and at-risk students. *Remedial and Special Education*, 10 (6), pp.7-11.
- Reynolds, M.C., Wang, M.C. et Walberg, H.J. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53, p. 391-398.

- Rizzo, T.L. et Lavay, B. (2000). Inclusion: Why the Confusion? *JOPERD*, 71, (4), pp.32-36.
- Rousseau Nadia et Bélanger Stéphanie (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Collection Éducation Intervention.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée, dans B. Gauthier, (Dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 293 à 316.
- Siedentop, D. (1989). The effective elementary specialist study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, (3), p. 187-188.
- Smith, M. K. et Smith, K. E. (2000). "I Believe in Inclusion, But...": Regular Education Early Childhood Teachers' Perceptions of Successful Inclusion, *Journal of Research in Childhood Education*, 14, (2), pp. 161-180.
- St-Laurent, L. (1994). *L'éducation intégrée à la communauté en déficience intellectuelle*, Montréal, Canada : Logiques, 281 pages.
- Tripp, A., French, R. et Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs towards peers with disabilities, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, pp.323-332.
- Will, M. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52, p.411-415.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: the Principles of Normalisation in Human Service*. Toronto: Institute of Mental Retardation.

ANNEXE A

Questionnaire sur les perceptions des enseignants en ÉPS au primaire en lien avec l'inclusion scolaire

Questionnaire

Vous êtes cordialement invité à participer à un projet de recherche portant sur l'inclusion scolaire en éducation physique et à la santé (ÉPS) au primaire.

1- Je suis présentement étudiant à la maîtrise en sciences de l'activité physique à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et j'amorce un projet de recherche sur l'inclusion scolaire en ÉPS au primaire. L'objectif de cette recherche est d'identifier les perceptions des enseignants en ÉPS au primaire face à l'inclusion de manière à mieux comprendre l'évolution de ce phénomène en milieu scolaire québécois.

2- Dans le cadre de cette étude, vous aurez à remplir un questionnaire d'une quarantaine de questions d'une durée d'environ 15 minutes. Les réponses à chacune des questions (trois sections) seraient très appréciées, car elles permettront de tracer le portrait actuel de l'inclusion scolaire en ÉPS au primaire.

3- Outre la passation du questionnaire, une 2^{ième} phase de recherche est envisagée. En effet, les résultats issus de ces questionnaires serviront à la construction de canevas d'entrevues semi-dirigées, d'une durée d'environ 20 minutes, à l'intention de certains enseignants en ÉPS. Ces entrevues auront lieu **au printemps 2007** et elles permettront d'approfondir et de mieux comprendre les défis entourant l'inclusion scolaire en ÉPS au primaire.

4- Chaque enseignant(e) pourra se retirer de cette recherche en tout temps, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice quelconque.

5- La passation du questionnaire et la participation à l'entrevue ne représente aucun risque pour les participants(es).

6- En ce qui concerne le caractère confidentiel des renseignements fournis, les mesures suivantes sont prévues :

- Les noms des participants(es) ne paraîtront sur aucun rapport;
- Les données obtenues seront codées et ne seront présentées que sous forme globale;
- Seul le chercheur aura accès aux questionnaires et à la liste des codes.

Cette recherche est faite sous la supervision des Professeurs Marie-Claude Rivard et Claude Dugas du département des sciences de l'activité physique de l'UQTR. Si de plus amples informations vous sont nécessaires relativement au projet, je vous invite à communiquer avec moi aux coordonnées suivantes :

✉ Vincent.Blanchette@uqtr.ca

☎ 819-376-5011, poste 3777

Merci de retourner le questionnaire dûment complété dans l'enveloppe préaffranchie

avant le 31 mai 2007.

Mes plus sincères remerciements pour votre participation à ce projet!

Consentement du participant

J'ai compris clairement les buts et la nature de ma participation à cette étude. J'ai lu le document d'information qu'on m'a remis et je comprends ce à quoi je m'engage. Je comprends que ma participation à l'étude est volontaire et que je peux m'en retirer en tout temps sans que cela me porte préjudice.

Par la présente, je consens librement à participer à cette étude

Nom du (de la) participant(e)

Signature du (de la) participant(e)

Vincent Blanchette, étudiant à l'UQTR

Date

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-07-123-06-03 a été émis le 29 mai 2007. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Fabiola Gagnon, par téléphone (819) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique Fabiola.Gagnon@uqtr.ca.

Questionnaire² sur les perceptions des enseignants³ en éducation physique et à la santé au primaire en lien avec l'inclusion scolaire.

Lexique :

«L'inclusion scolaire se définit comme étant le placement de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une **classe régulière à temps complet**, dans **l'école de son quartier**, avec **les enfants de son âge**.» (Bélanger, 2003, p.17). Cet élève participe pleinement aux activités éducatives et sociales de sa classe, reçoit un soutien qui assure sa réussite scolaire et l'écoute de ses besoins.

«L'intégration scolaire se définit comme le placement partiel d'un élève ayant des difficultés dans une classe ordinaire pour une partie de la journée.» (Bélanger, 2003, p.14). Types d'intégrations : physique, sociale, pédagogique et administrative. (Vienneau, 2006).

Section 1 : Profil personnel et professionnel (aux fins de statistiques seulement)

Pour chacun des énoncés suivants, cochez la case qui correspond le mieux à votre situation (merci de cocher une seule case).

1.1 Sexe :

☐ Masculin ☐ Féminin

1.2 Âge :

☐ 20-25 ans ☐ 26-30 ans ☐ 31-35 ans ☐ 36 ans et +

1.3 Nombre d'années d'expérience en enseignement de l'ÉPS au primaire :

☐ 1-5 ans ☐ 6-10 ans ☐ 11-15 ans ☐ 16 ans et +

1.4 Milieu scolaire actuel :

☐ Public ☐ Privé

² Inspiré du questionnaire de Stéphanie Bélanger (2003).

³ Le masculin est uniquement utilisé dans le but d'alléger le questionnaire.

1.5 Y a-t-il des classes spéciales dans vos écoles?

☐ Oui ☐ Non

1.6 Taille de l'école :

☐ 199 élèves et - ☐ 200-400 élèves ☐ 401-600 élèves ☐ 601 élèves et +

1.7 Nombre d'années d'expérience en intégration scolaire en ÉPS au primaire :

☐ 0 an ☐ 1-5 ans ☐ 6-10 ans ☐ 11-15 ans ☐ 16 ans et +

**1.8 Comment les élèves différents participent-ils présentement à vos cours d'ÉPS?
(merci de cocher une seule case)**

☐ Inclusion ☐ Intégration

1.9 Nombre d'années d'expérience en inclusion scolaire en ÉPS au primaire :

☐ 0 an ☐ 1-5 ans ☐ 6-10 ans ☐ 11ans et +

1.10 Nombre moyen d'élèves par groupe-classe :

☐ 15-20 élèves ☐ 21-25 élèves ☐ 26-30 élèves ☐ 31 élèves et +

1.11 Type d'élèves différents en ÉPS que vous avez rencontrés au cours des cinq dernières années tel qu'identifié par le MEQ :

- ☐ Difficulté d'adaptation (troubles de comportements)
- ☐ Difficulté d'apprentissage
- ☐ Déficience intellectuelle
- ☐ Déficience motrice légère ou organique
- ☐ Déficience langagière
- ☐ Déficience physique grave (motrice, visuelle ou auditive)
- ☐ Ne s'applique pas (**si vous cochez : Ne s'applique pas, veuillez passer à la Section 2, partie 2**)

1.12 Nombre moyen d'élèves différents par groupe-classe au cours des cinq dernières années :

☐ 0 élève ☐ 1-3 élèves ☐ 4-6 élèves ☐ 7-9 élèves ☐ 10 élèves et +

Section 2 : Questions relatives aux « élèves différents »

Partie 1

Pour chacun des énoncés suivants, encercler le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion ou situation (merci d'encercler une seule case).

1	2	3	4	5	6	0
Difficulté d'adaptation (troubles de comportement s	Difficulté d'apprentissag e	Déficiência intellectuell e	Déficienc e motrice légère ou organiqu e	Déficienc e langagière	Déficiência physique grave (motrice, visuelle ou auditive)	Ne s'ap- plique pas

2.1 Quel type d'élève différent nécessite le plus d'ajustements au niveau de la planification en ÉPS? 1 2 3 4 5 6 0

2.2 Quel type d'élève différent demande une plus grande gestion de classe? 1 2 3 4 5 6 0

2.3 Quel type d'élève différent nécessite le plus d'ajustements liés à la difficulté de la tâche? 1 2 3 4 5 6 0

2.4 Quel type d'élève différent nécessite le plus de soutien et d'encadrement? 1 2 3 4 5 6 0

2.5 Quel type d'élève différent nécessite le plus d'ajustements au niveau de l'évaluation des apprentissages? 1 2 3 4 5 6 0

Important : À noter que l'expression «**élève différent**» est employée dans le questionnaire et englobe tous les types de handicap, de difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

Section 2 : Questions relatives aux « élèves différents »

Partie 2

Pour chacun des énoncés suivants, encerler le chiffre correspondant le mieux à votre degré d'accord (merci d'encercler une seule case).

1	2	3	4	0	
Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne s'applique pas	
2.6 Est- il est possible d'inclure tous les «élèves différents» dans les cours d'ÉPS?	1	2	3	4	0
2.7 Est-ce que les nouvelles orientations découlant du renouveau pédagogique permettent aux «élèves différents» de s'épanouir davantage dans les cours d'ÉPS?	1	2	3	4	0
2.8 Est-ce que les «élèves différents» ont une meilleure estime d'eux-mêmes lorsqu'ils sont inclus dans les cours d'ÉPS?	1	2	3	4	0
2.9 Aimeriez-vous accueillir des élèves différents dans vos cours d'ÉPS avec du soutien approprié?	1	2	3	4	0
2.10 Est-il préférable que les «élèves différents» participent au cours d'ÉPS avec l'enseignant de l'adaptation scolaire?	1	2	3	4	0
2.11 Est-ce qu'enseigner à des «élèves différents» demande plus d'investissements qu'enseigner à des élèves du secteur régulier?	1	2	3	4	0
2.12 Est-ce que les «élèves différents» peuvent participer avec leurs pairs aux cours réguliers d'ÉPS?	1	2	3	4	0
2.13 Est-ce que les «élèves différents» peuvent acquérir des savoirs et développer des savoir-faire et des savoirs-être dans les cours d'ÉPS?	1	2	3	4	0

Section 2 : Questions relatives aux « élèves différents »

Partie 2 (SUITE)

Pour chacun des énoncés suivants, encrer le chiffre correspondant le mieux à votre degré d'accord (merci d'encrer une seule case).

1	2	3	4	0
Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne s'applique pas
2.14 Est-ce que vous estimez posséder une formation adéquate qui vous permet de moduler les tâches en ÉPS afin d'aider les «élèves différents» dans leurs apprentissages?				
1	2	3	4	0
2.15 Est-ce que retirer les «élèves différents» des cours d'ÉPS est la meilleure manière de lui fournir l'aide dont ils ont besoin?				
1	2	3	4	0
2.16 Est-ce que vous estimez posséder les connaissances spécifiques quant aux caractéristiques d'apprentissage (savoir, savoir-faire, savoir-être) des «élèves différents»?				
1	2	3	4	0
2.17 Est-il souhaitable que la direction d'école fournisse le soutien et les ressources nécessaires à la réussite des «élèves différents» inclus dans les cours d'ÉPS?				
1	2	3	4	0
2.18 La taille des groupes influence-t-elle le niveau de réussite des «élèves différents» inclus dans les cours d'ÉPS?				
1	2	3	4	0
2.19 Est-ce qu'un petit nombre (1 à 3) «d'élèves différents» inclus par groupe favorise leur réussite dans les cours d'ÉPS?				
1	2	3	4	0
2.20 Les «élèves différents» inclus subissent-ils des sarcasmes et des moqueries de la part de leurs pairs dans les cours d'ÉPS?				
1	2	3	4	0
2.21 Les «élèves différents» sont-ils rejetés et mis à l'écart par leurs pairs pendant les cours d'ÉPS?				
1	2	3	4	0

Lexique (rappel) :

«L'inclusion scolaire se définit comme étant le placement de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une **classe régulière à temps complet**, dans **l'école de son quartier**, avec **les enfants de son âge**.» (Bélanger, 2003, p.17). Cet élève participe pleinement aux activités éducatives et sociales de sa classe, reçoit un soutien qui assure sa réussite scolaire et l'écoute de ses besoins.

Section 3 : Questions relatives à l'inclusion scolaire

Pour chacun des énoncés suivants, encercler le chiffre correspondant le mieux à votre degré d'accord (merci d'encercler une seule case).

1	2	3	4	0	
Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Ne s'applique pas	
3.1 L'inclusion scolaire peut être implantée dans toutes les écoles primaires du Québec.	1	2	3	4	0
3.2 L'inclusion scolaire a une incidence sur ma tâche d'enseignant.	1	2	3	4	0
3.3 J'aimerais en connaître plus sur la notion d'inclusion scolaire.	1	2	3	4	0
3.4 Je connais bien ce qu'est l'inclusion scolaire.	1	2	3	4	0
3.5 Tout le personnel de mon école devrait être impliqué dans l'implantation de l'inclusion scolaire.	1	2	3	4	0
3.6 Je crois qu'il est difficile d'implanter l'inclusion scolaire dans mon école?	1	2	3	4	0
3.7 Je désire implanter l'inclusion scolaire dans mes cours d'ÉPS dans un avenir rapproché.	1	2	3	4	0
3.8 L'inclusion scolaire est profitable au niveau des aptitudes sociales des «élèves différents».	1	2	3	4	0
3.9 L'inclusion scolaire est bénéfique au niveau des apprentissages moteurs des «élèves différents».	1	2	3	4	0
3.10 L'inclusion scolaire permet d'établir un climat d'apprentissage positif dans les cours d'ÉPS.	1	2	3	4	0

3.11 En terminant, sur une échelle de 1 à 5, encercler le niveau d'implantation de l'inclusion scolaire correspondant le mieux à la situation actuelle de votre école?

1. Très Faible 2. Faible 3. Moyen 4. Fort 5. Très Fort

Important : Si vous êtes intéressé à participer à la deuxième phase de cette étude, prière de laisser votre nom, courriel et numéro de téléphone. À noter que seul Vincent Blanchette aura accès aux informations de chaque questionnaire et il s'engage à transférer par la suite ces informations en codes numériques. L'anonymat sera ainsi assuré en tout temps. En guise de dédommagement pour les frais de transport et de remerciement pour la participation à l'entrevue, une compensation de 50 \$ sera remise aux enseignants qui participeront aux entrevues.

Coordonnées personnelles :

Nom : _____

Courriel : _____

Numéro de téléphone : _____

Merci de votre précieuse collaboration,
Vincent Blanchette, étudiant à l'UQTR

ANNEXE B

Canevas d'entrevue sur l'inclusion scolaire

Mise en situation

Bienvenue Monsieur/Madame à cette deuxième phase du projet de recherche portant sur l'inclusion scolaire. Je vous rappelle que l'objectif de l'entrevue consiste à identifier les conditions favorables et moins favorables à l'inclusion scolaire. Je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette entrevue qui sera très utile à la poursuite de mon mémoire. Elle sera d'une durée maximale de 20 minutes et une dizaine de questions vous seront posées. Il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses, en faites, ce sont vos réponses qui comptent. D'ailleurs, il est important de mentionner que cette entrevue est enregistrée aux fins d'analyse et soyez assuré que la confidentialité et l'anonymat seront respectés puisque les réponses seront codifiées et analysées par les membres du projet de recherche. Alors, si vous n'avez pas de questions et si vous le voulez bien, nous allons débiter l'entrevue.

Précisions : Inclusion = placement de tout élève dans une classe régulière à temps complet avec les enfants de son âge et qui n'a jamais été exclus de la classe régulière/ **Intégration** = placement partiel d'un élève en classe régulière pour une partie de la journée. **Élève différent** = englobe tous les types de handicaps et de difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Partie I : *Nous allons aborder dans un premier temps les perceptions et les conceptions de l'inclusion scolaire.*

- 1) Selon vous, vos pratiques actuelles sont-elles liées davantage à l'intégration ou à l'inclusion scolaire et expliquer pourquoi?
- 2) Dans votre pratique quotidienne, quelle est l'ambiance, le climat qui règne dans vos cours d'ÉPS?

Partie II : *Maintenant, quelques questions porteront sur les pratiques inclusives.*

- 3) A) Concrètement, quelles sont les ressources que vous utilisez (aide extérieure, internet, bibliothèques, autres) dans vos cours d'ÉPS **pour planifier les tâches** de l'élève différent en inclusion scolaire?
- 3) B) Concrètement, quelles sont les actions que vous posez pendant vos cours d'ÉPS **pour superviser** (questions, renforcements, etc.) l'élève différent en inclusion scolaire?
- 3) C) Concrètement, quelles sont les outils (grilles d'évaluation, etc.), les stratégies que vous utilisez pendant vos cours d'ÉPS **pour évaluer** (seul, par pairs, etc.) l'élève différent en inclusion scolaire?
- 4) Dans vos cours d'ÉPS, qu'est ce que l'élève différent peut acquérir sur **a) le plan moteur** ? (équilibre, mobilité, locomotion, dextérité fine, etc.) **b) le plan social** (coopération, type de relation avec les pairs, type de respect, respect des consignes, etc.) et **c) le plan des connaissances** (règles, critères, etc.)

Partie III : *Ensuite, il sera question du soutien et de l'encadrement.*

- 5) À votre école, qu'est-ce qui pourrait être fait pour optimiser la collaboration entre les différents acteurs (personnes-ressources, équipe-école, parents, direction d'école) qui participent au processus de l'inclusion scolaire?

Partie IV : *En conclusion, nous allons aborder des perspectives d'avenir.*

- 6) Dans les années à venir, quels seraient les changements (collaboration, soutien, ressources, etc.) à effectuer dans votre milieu scolaire pour faciliter ou améliorer l'inclusion scolaire?
- 7) En terminant, auriez-vous d'autres éléments que vous aimeriez discuter à propos de l'inclusion scolaire que nous n'avons pas abordée pendant notre entretien?

Merci beaucoup pour votre précieux temps et bonne fin de journée.

Protocole d'entrevue

Sujet : _____

- ✓ Accueil du participant.
- ✓ Explication du déroulement.
- ✓ Vérification de l'enregistreur.
- ✓ Demande pour précisions.
- ✓ Début de l'entrevue.

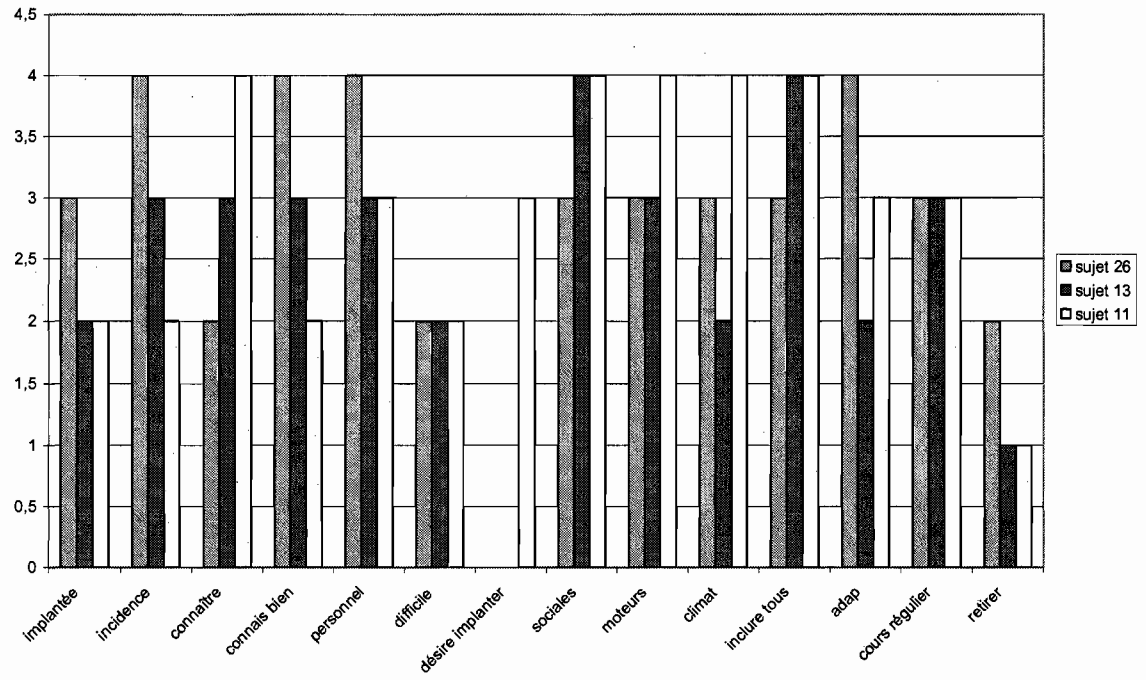
Cochez le niveau qui correspond le mieux à votre situation actuelle?

Niveau 1 Élève différent avec un groupe régulier et un enseignant en ÉPS.	<input type="checkbox"/>
Niveau 2 Élève différent avec un groupe régulier et un service-ressource pour l'enseignant en ÉPS.	<input type="checkbox"/>
Niveau 3 Élève différent avec un groupe régulier et service-ressource pour l'enseignant en ÉPS et l'élève différent.	<input type="checkbox"/>
Niveau 4 Groupe régulier avec une participation de l'élève différent à une classe ressource.	<input type="checkbox"/>
Niveau 5 Classe spéciale dans une école avec une participation de l'élève différent aux activités générales de l'école.	<input type="checkbox"/>

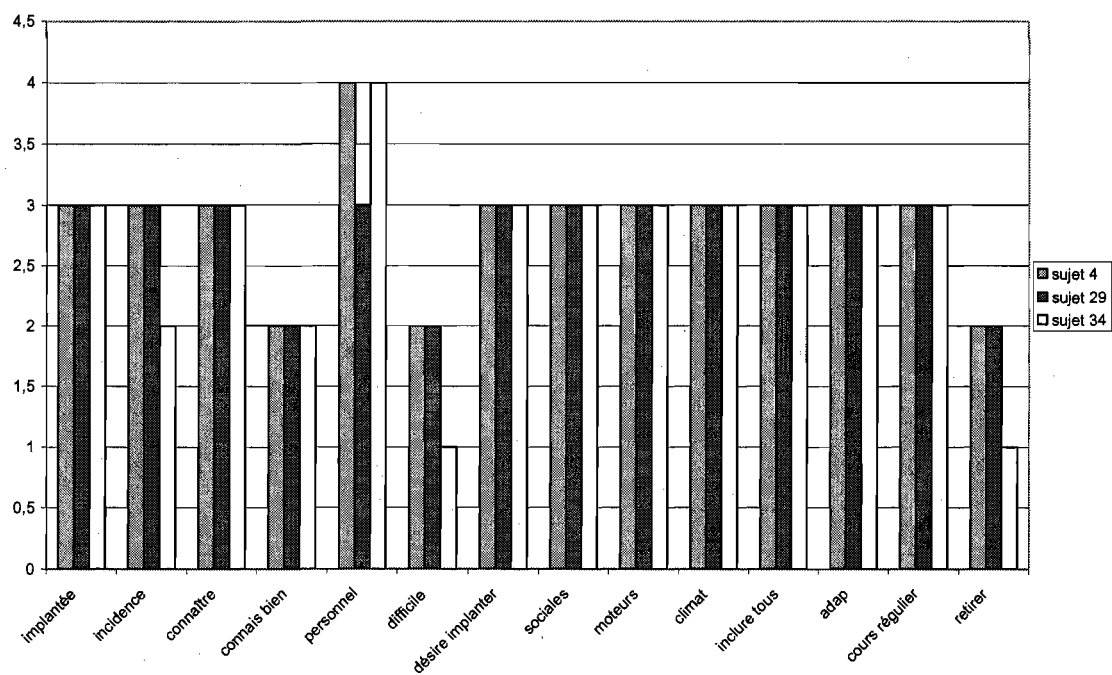
ANNEXE C

Présentation des participants à l'entrevue

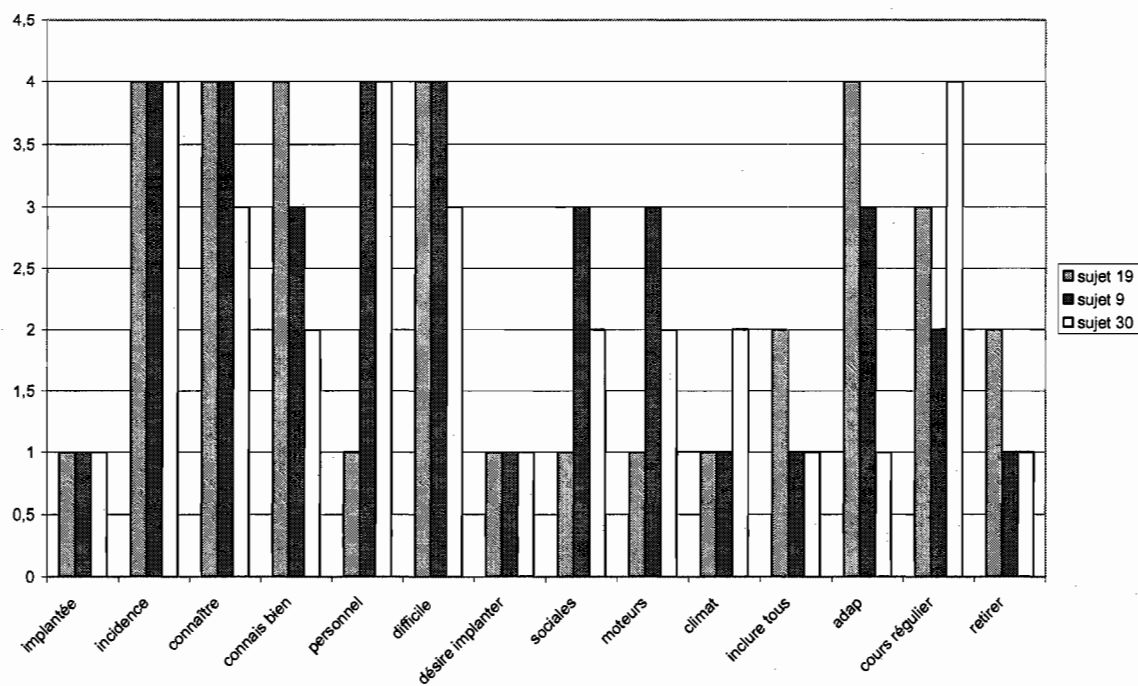
Participants très favorables à l'inclusion scolaire



Participants moyennement favorables à l'inclusion scolaire



Participants peu favorables à l'inclusion scolaire



Explication de l'échelle pour les trois groupes à l'entrevue

- *Niveau* = En terminant, sur une échelle de 1 à 5, encercler le niveau d'implantation de l'inclusion scolaire correspondant le mieux à la situation actuelle de votre école?
- *Implantée* = L'inclusion scolaire peut être implantée dans toutes les écoles primaires au Québec.
- *Incidence* = L'inclusion scolaire a une incidence sur ma tâche d'enseignant.
- *Connaître* = J'aimerais en connaître plus sur la notion d'inclusion scolaire.
- *Connais bien* = Je connais bien ce qu'est l'inclusion scolaire.
- *Personnel* = Tout le personnel de mon école devrait être impliqué dans l'implantation de l'inclusion scolaire.
- *Difficile* = Je crois qu'il est difficile d'implanter l'inclusion scolaire dans mon école.
- *Désire implanter* = Je désire implanter l'inclusion scolaire dans mes cours d'ÉPS dans un avenir rapproché.
- *Sociales* = L'inclusion scolaire est profitable au niveau des aptitudes sociales des élèves différents.
- *Moteurs* = L'inclusion scolaire est bénéfique au niveau des apprentissages moteurs des élèves différents.
- *Climat* = L'inclusion scolaire permet d'établir un climat d'apprentissage positif dans les cours d'ÉPS.
- *Inclure tous* = Est-il possible d'inclure tous les élèves différents dans les cours d'ÉPS ?
- *Adap.* = Est-il préférable que les élèves différents participent au cours d'ÉPS avec l'enseignant de l'adaptation scolaire ?
- *Cours régulier* = Est-ce que les élèves différents peuvent participer avec leurs pairs aux cours réguliers d'ÉPS ?